

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORAS
INICIANTES E EXPERIENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA
DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

BARBARA ALVES RIBEIRO MARQUES

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a RITA BUZZI RAUSCH

JOINVILLE

2022

BARBARA ALVES RIBEIRO MARQUES

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORAS
INICIANTES E EXPERIENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA
DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente da Universidade da Região de Joinville – Univille, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dr.^a Rita Buzzi Rausch.

JOINVILLE, 2022

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

M357d	<p>Marques, Barbara Alves Ribeiro</p> <p>Desenvolvimento profissional docente de professoras iniciantes e experientes da educação infantil acerca da documentação pedagógica / Barbara Alves Ribeiro Marques; orientadora Dra. Rita Buzzi Rausch. – Joinville: Univille, 2022.</p> <p>161 f.: il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Professores – Formação. 2. Educação infantil. 3. Professores de educação infantil. I. Rausch, Rita Buzzi (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 370.71</p>
-------	---

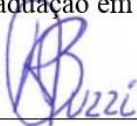
Termo de Aprovação

“Desenvolvimento Profissional Docente de Professoras Iniciantes e Experientes da Educação Infantil acerca da Documentação Pedagógica”


por

Barbara Alves Ribeiro Marques

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profª. Dra. Rita Buzzi Rausch
Orientadora (UNIVILLE)



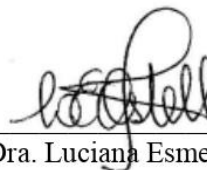
Profª. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:



Profª. Dra. Rita Buzzi Rausch
Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto
(UFFF)



Profª. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
(UNIVILLE)

Joinville, 24 de fevereiro de 2022.

Dedicatória

Ao meu amado marido, Leandro Henrique, que além de parceiro de vida, foi meu porto seguro durante toda a caminhada.

Ao meu filho, Bernardo Henrique, amor da minha vida todinha, meu parceiro de estudos e dotado de uma paciência e cuidado que vão além do que, em sua idade, pode compreender.

À Maria Helena, nossa menininha que acompanhou o papai e a mamãe na finalização dessas páginas, nossa “faminha”, sempre unida.

Aos meus pais e irmãos, por me apoiarem, hoje sei do privilégio de estar aqui e escrever essas palavras.

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração
E aprendi...
O coração, o coração...
(GONZAGUINHA, 1982).*

Percorri um longo caminho, “Combati o bom combate, terminei a corrida, guardei a fé” (2 Timóteo 4:7). Neste percurso, foram muitos os que estiveram comigo e me permitiram terminar o que comecei. Apesar da solidão que nos acompanha no ato de pesquisar e escrever, sem muitas das pessoas as quais os agradecimentos se estendem aqui, o caminho teria sido bem mais tortuoso.

Cabe dizer que chegar até aqui foi, além de tudo, uma benção. Quem imaginaria que 2020 e 2021 seriam anos tão pesados? Uma doença assolou o mundo, espero que, que quando tenha a oportunidade de ler novamente essas palavras com os olhos, talvez marejados de lágrimas, assim como estão agora, o sentimento seja de alívio, não de medo.

Muitas expectativas ruíram e nos restou muitas vezes agradecer o dom da vida, por isso, inicialmente, agradeço a Deus e à Nossa Senhora, pois quando não podia mais, era em seus braços que encontrava alívio e consolo. Foi orando e louvando que meu coração, por muitas vezes encontrou a paz.

Agradeço ao meu amado marido, Leandro Henrique, que, cumprindo seu papel de pai e marido foi mais do que só meu parceiro, quando você acreditou em mim, eu me fortaleci. Cada louça e roupas lavadas, café e chimarrão que fez e trouxe até mim, naqueles dias e noites que pareciam intermináveis, foram pequenas demonstrações de carinho que me fizeram sentir amada e respeitada no meu propósito. Nosso amor venceu mais essa, que tal planejar nossos próximos passos, juntos?

Agradeço e dedico toda essa trajetória ao meu amado filho Bernardo Henrique, que ainda não pode ler essas palavras, mas que merece ter esse espaço de agradecimento. Ser mãe é uma das minhas maiores alegrias e estudar também. Bernardo, tinha imaginado dias tão diferentes do que vivemos, mas as expectativas ruíram e tivemos que nos adaptar, você ainda não sabe, mas foi o melhor parceiro de estudos que uma mãe pode ter, esteve sempre comigo (sempre mesmo!). Desde as aulas, até na busca pelas professoras participantes e tantos outros momentos que vivemos juntos, meu mestrandinho! Obrigada por ser exatamente do jeitinho que é, por me apoiar e ser tão paciente, você é a maior benção que Deus me deu.

Agradeço aos meus pais, por me ensinarem o valor dos estudos e sempre esperarem o melhor de mim, sei das dificuldades que passaram para nos criar e agradeço por toda dedicação, essa conquista é um marco para nossa família, não é só minha, é nossa. Obrigada, peço a “bença” para os próximos passos.

Agradeço à minha Orientadora, Rita Buzzi Rausch, profissional que me guiou nos caminhos da pesquisa e mesmo separadas fisicamente me encorajou frente aos desafios. Talvez não saiba, mas é um ideal de profissional que quero ter como referencial, quem sabe um dia serei um pouquinho do que é, assim serei a melhor profissional que um dia imaginei ser. Estivemos muito nos movimentos de compreender o desenvolvimento profissional docente das professoras participantes da pesquisa e ali também estivemos, eu, enquanto professora iniciante e ela, como professora experiente, bebi muito desta fonte, aprendi muito com sua mentoria. Obrigada por viver comigo e ensinar tanto. Juntas corremos e aqui chegamos.

Aos professores do PPGE da UNIVILLE que nos acompanharam, e se superaram nesses anos atípicos. As aulas foram momentos únicos de aprendizados e trocas. Obrigada por tudo!

Agradeço à toda equipe da secretaria do PPGE, que sempre nos ajudaram em nossas necessidades, sejam individuais ou para os eventos em que estávamos inseridos, as respostas esclarecedoras e rápidas nos ajudaram muito no decorrer do Mestrado.

Agradeço aos colegas da Turma X, que, sem dúvida alguma, formamos um grupo seleto. Somente nós venceríamos um Mestrado em Educação em meio à pandemia, juntos somos mais fortes. Um agradecimento especial para minhas colegas Amanda Suellen Bodnar e Daniele Claudia Miranda que bolsistas, assim como eu, aprendemos muito. Juntas, tivemos a oportunidade de nos desenvolvermos enquanto

profissionais e promovermos a pesquisa junto ao grupo, dali nasceu uma amizade forte e verdadeira. Adoro vocês, meninas!

Agradeço ao grupo GETRAFOR, lugar que promoveu a pesquisa, reuniu pesquisadores, ali “vestidos” de pesquisa, comemoramos 10 anos de PPGE e de grupo. Por meio da coordenação amorosa e sensível na figura das professoras Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro, Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch e Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro aprendemos muito, movidos pelos ventos que impulsionam a pesquisa fomos mais longe...uma vez GETRAFOR, sempre GETRAFOR!

Esta caminhada não seria possível, também, sem o apoio da UNIVILLE, que me concedeu bolsa parcial, por meio do Programa de Iniciação Científica de Pós-Graduação Stricto Sensu - PICPG.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Joinville, por meio da Secretaria de Educação, que me concedeu afastamento remunerado para poder cursar o Mestrado, o tempo de dedicação exclusiva foi de extrema importância para poder terminar. Tenho certeza, que em meu retorno poderei contribuir muito, compartilhando conhecimento e partilhando a pesquisa que desenvolvi.

Agradeço às professoras da Educação Infantil que participaram da pesquisa, contribuindo com suas narrativas, abrindo seus cadernos, partilhando parte da documentação que produziram, escrevendo cartas que contaram para mim muito de quem são e pelas lições partilhadas. Aprendi muito. Admiro e respeito suas trajetórias.

Agradeço, também, às professoras membras da banca avaliadora, Prof^a Dr^a Silvia Sell Duarte Pillotto e Profa. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia, que fazem parte do corpo docente do PPGE da UNIVILLE, pelo aceite do convite e pelas contribuições em meu texto. Sinto-me segura e acolhida. Seguindo seus passos posso aprender muito e tornar-me uma profissional e pesquisadora melhor.

À Prof^a Dr^a Luciana Esmeralda Ostetto, pelo aceite do convite, enquanto professora externa. É um privilégio por aprender e me desenvolver, espelhando-me em sua trajetória enquanto profissional, com rigor científico e sensibilidade.

Correndo o risco de esquecer alguns nomes, concluo esta seção com o coração repleto de gratidão a tudo, pois foi na dificuldade e nos momentos de celebração que fizeram desta caminhada, uma trajetória de sucesso.

Gratidão!

RESUMO

A presente investigação está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR) que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), cujo objetivo geral é compreender o percurso do desenvolvimento profissional docente de Professoras Iniciantes e Professoras Experientes da Educação Infantil acerca da documentação pedagógica. Os objetivos específicos são: elucidar o percurso formativo e as compreensões acerca da documentação pedagógica de professoras da educação infantil; identificar as práticas de documentação pedagógica produzidas por professoras iniciantes e experientes da educação infantil, estabelecendo aproximações e distanciamentos; e analisar as principais lições acerca da documentação pedagógica deixadas por professores iniciantes e experientes da educação infantil ao desenvolvimento profissional docente. Para a construção da presente pesquisa, autoras como Ostetto (2000, 2001, 2006, 2012, 2017), Oliveira (2012, 2019, 2021) e Oliveira-Formosinho (2019) serviram de base para os estudos acerca da documentação pedagógica e dos registros na educação infantil. Para conceituar e estabelecer uma delimitação dos referenciais de formação e desenvolvimento profissional docente, os autores de suporte foram Marcelo Garcia (1995, 1999, 2002, 2009, 2010, 2016), Imbéron (2000, 2010), Huberman (2000), Nóvoa (2009, 2019) e Vaillant e Marcelo Garcia (2012, 2015). Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo colaborativa. Participaram da pesquisa seis professoras iniciantes e seis professoras experientes da educação infantil, efetivas na rede municipal de Joinville. Na produção dos dados utilizamos a entrevista narrativa, análise documental, ateliê de autobiografia docente e cartas, que foram um dispositivo criado a partir do ateliê. Como método de análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977). Os resultados evidenciaram a importância dos processos formativos, que se estendem desde a formação inicial até a formação continuada, para a compreensão, aprendizado e práticas de registros e documentação pedagógica pelas professoras. Os registros pedagógicos, em sua maioria, foram por meio de fotografias e filmagens, e os recursos midiáticos se revelaram como principais estratégias utilizadas pelas professoras para a produção de registros. Isso se deve às especificidades da faixa etária da etapa da Educação Infantil. Os registros servem enquanto marcas do que foi vivido, para recordar e compor a documentação pedagógica que as professoras produzem. Com relação às lições, apontam a formação continuada e o trabalho colaborativo como importantes processos ao trabalho docente. Evidenciaram a relevância e a ampliação dos registros e do aprendizado acerca das práticas ao longo da trajetória docente das professoras participantes. Com esta pesquisa buscamos uma valorização do conhecimento e práticas acerca da documentação pedagógica, promovendo trocas de experiências entre professores iniciantes e experientes, evidenciando o cotidiano da Educação Infantil como campo amplo de pesquisas, de descobertas e de desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Educação Infantil. Documentação Pedagógica.

ABSTRACT

The present investigation is linked to the Study and Research Group on Work and Teacher Training (GETRAFOR) that integrates the Postgraduate Program in Education at the University of the Region of Joinville (UNIVILLE), whose general objective is to understand the course of teacher professional development. of Beginning Teachers and Experienced Teachers about pedagogical documentation. The specific objectives are: to elucidate the training path and understandings about the pedagogical documentation of early childhood teachers; identify the pedagogical documentation practices produced by beginning and experienced early childhood teachers, establishing approximations and distances; and analyze the main lessons about pedagogical documentation left by beginning and experienced teachers from early childhood education to teacher professional development. For the construction of this research, authors such as Ostetto (2000, 2001, 2006, 2012, 2017), Oliveira (2012, 2019, 2021) and Oliveira-Formosinho (2019) served as a basis for studies on pedagogical documentation and records in early childhood education. To conceptualize and establish a delimitation of the references of teacher training and professional development, the supporting authors were Marcelo Garcia (1995, 1999, 2002, 2009, 2010, 2016), Imbérnon (2000, 2010), Huberman (2000), Nóvoa (2009, 2019) and Vaillant and Marcelo Garcia (2012, 2015). It is a qualitative research of the collaborative type. Six beginning teachers and six experienced teachers of early childhood education participated in the research, effective in the municipal network of Joinville. In the production of data, we used narrative interviews, document analysis, teacher autobiography workshop and letters, which were a device created from the workshop. As a method of data analysis, we used Bardin's content analysis (1977). The results showed the importance of training processes, which extend from initial training to continuing education, for teachers' understanding, learning and practices of records and pedagogical documentation. The pedagogical records, for the most part, were through photographs and filming, and the use of media resources proved to be the main strategies used by teachers for the production of records. This is due to the specificities of the age group of the Early Childhood Education stage. The records serve as marks of what was lived, to remember and compose the pedagogical documentation that the teachers produce. Regarding the lessons, they point to continuing education and collaborative work as an important tool for work. They evidenced the relevance and expansion of records and learning about the practices along the teaching trajectory of the participating teachers. With this research, we seek to value knowledge and practices about pedagogical documentation, promoting exchanges of experiences between beginning and experienced teachers, highlighting the daily life of Early Childhood Education as a broad field of research, discoveries and teacher professional development.

Keywords: *Teacher Professional Development. Child education. Pedagogical Documentation.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pegada na areia.....	24
Figura 2 – Pés na grama, flores que me acompanham.....	142
Figura 3 – Nossa caminhada.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções que apresentam maior relação com a presente pesquisa, em pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	30
Quadro 2 - Modelo de síntese de Ciclo Profissional Docente elaborada por Huberman (2000)	41
Quadro 3 - Apresentação das Professoras Participantes da Pesquisa, com identificação, formação e anos de experiência.....	55
Quadro 4 - Documentação Pedagógica compartilhada pelas Professoras Participantes da Pesquisa, organizadas por tipo, quantidade de páginas, tipografia e presença de fotografia.....	62
Quadro 5 - Objetivos, eixos e categorias de análise.....	67
Quadro 6 - Identificação das professoras participantes e descrição do tipo de registro que mais produzem.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Modelo sistematizado relacionando fases na entrevista narrativa e respectivas regras.....	57
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil (CEI)
CERI	Centro de Educação e Recreação Infantil
COVID-19	Coronavirus disease 2019
FEMUSC	Festival de Música de Santa Catarina
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GETRAFOR	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
PAPs	Professoras de Apoio Pedagógico
PICPG	Programa de Iniciação Científica de Pós-Graduação Stricto Sensu
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista em Franca
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

MEMORIAL FORMATIVO DA PESQUISADORA	17
1 PRIMEIROS PASSOS	25
2 ITINERÁRIO TEÓRICO	37
2.1 PROFISSÃO PROFESSOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	38
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	42
2.3 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	45
2.3.1 Planejamento na Educação Infantil.....	47
2.3.2 Registro Pedagógico na Educação Infantil.....	49
3 CAMINHANDO RUMO À METODOLOGIA	51
3.1 MÉTODO DA PESQUISA.....	52
3.2 PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	53
3.3 ÉTICA NA PESQUISA.....	56
3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS	57
3.4.1 Entrevista Narrativa.....	58
3.4.2 Análise de Documentos.....	61
3.4.3 Ateliê de Autobiografia Docente.....	63
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	66
4 PAUSA NA CAMINHADA: REFLETINDO SOBRE OS PASSOS PERCORRIDOS.....	68
4.1 PERCURSO FORMATIVO E COMPREENSÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	69
4.1.1 Percursos formativos.....	70
4.1.2 Compreensões acerca da Documentação Pedagógica	91
4.2 PRÁTICAS DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	98
4.2.1 Produção de Documentação Pedagógica	99
4.2.2 Uso da documentação pedagógica	112
4.3 LIÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	120

4.3.1 Lições que envolvem a relação teoria e prática no percurso formativo	121
4.3.2 Lições que envolvem a necessidade de ampliação de tempos e espaços de formação continuada centrada nos CEIs	124
4.3.3 Lições que requerem que os professores experientes se tornem mentores dos professores iniciantes na indução à docência	127
4.3.4 Lições que exigem encantamento com a profissão docente	130
4.3.5 Lições que apontam mudanças qualitativas nos registros pedagógicos durante o percurso da profissão	134
4.3.6 Lições que atravessam a estética na formação do professor e na produção de documentação pedagógica.....	133
4.3.7 Lições que priorizam a centralidade da criança na documentação pedagógica.....	139
5 FIM DA CAMINHADA, OU UM NOVO COMEÇO?	143
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICES	156
APÊNDICE A – TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido	156
APÊNDICE B – Carta de Anuência, assinada pela Secretária de Educação	159
APÊNDICE C - Carta entregue às Professoras ao aceitar o convite de participar da pesquisa	160

MEMORIAL FORMATIVO DA PESQUISADORA

“Toda grande caminhada começa com um simples passo.”
Buda¹

Nasci em Curitiba/PR, mas vivi, desde muito pequena, em Santa Catarina, mais precisamente em Jaraguá do Sul, cidade natal da minha mãe. Ela, filha de professora, sempre me incentivou aos estudos e à leitura. Tornei-me uma leitora ávida, graças a ela, que, durante todo meu ensino fundamental, me acompanhou, pois era a bibliotecária da escola. Sentia-me privilegiada por isso. Em meio aos livros, fui criada. Como todo filho de funcionário de escola, era uma das primeiras a chegar e a última a sair da maioria dos eventos, festas juninas, rifas e homenagens. A biblioteca era meu refúgio, onde estavam minha mãe e meus melhores amigos: os livros.

Cresci e meu porto-seguro sempre foi a escola. Estudei, na maioria das vezes, no período matutino. Almoçava por ali, entre professores e outros funcionários, e me candidatava para quase tudo: monitoria dos alunos menores, monitoria do horário de lanche, da sala de computadores, hasteamento de bandeira, Olimpíadas de Matemática, Concurso de Canto, na Banda. Sempre tirava boas notas e, algumas vezes, colegas acusavam meu bom rendimento pelo meu vínculo com a instituição, por minha mãe ser funcionária da escola. Isso me enfurecia, pois não era verdade. Bom, talvez sim, ler, reler, refazer as anotações da aula, caprichar na letra e a cobrança de bom rendimento em casa sempre foram presentes, mas não significava que minha mãe fazia as provas por mim. Desde muito cedo, tive que mostrar e provar minhas habilidades.

Um período marcante da minha jornada, que merece destaque, foi quando entrei para a Banda da escola, que também era a Banda da cidade. Foi com 11 anos que vi aquela movimentação, pessoas diferentes na escola, caixas escuras sendo deixadas em uma sala que estava vazia, instrumentos dourados, ofuscantes, que brilhavam nas mãos de professores que eu não conhecia. Por se tratar de uma escola menos favorecida, um projeto para criar uma Banda com as crianças daquele local fora instituído e eu não poderia deixar de participar. Prontamente me inscrevi, queria tocar caixa, ser percussionista. NÃO! *Você irá para os sopros, aprenderá trompete*, disse um dos professores: *você tem jeito para isso*. Fui meio a contragosto, mas fui.

¹ Frase atribuída a Buda, que foi um príncipe e fundador do budismo, viveu de 563 a 483 a.C.

Achei uma chatice sem tamanho ficar soprando aquele negócio: *não, eu não levo jeito para isso!*, mas voltei, meus pais me ensinaram a terminar tudo o que iniciiei. Fui, compareci semana após semana, dia após dia, alguns sons começaram a ficar mais melodiosos, comecei a gostar daquilo, e não é que eu levava jeito? Teve o dia em que me deixaram levar o instrumento para casa, levei e toquei a escala em casa e arrisquei o tema do filme Super-Homem. Meus pais estavam orgulhosos, *nossa menina sabe fazer música! Acaso sabe ler essas bolinhas aí?*, perguntava meu pai, apontando para a partitura, e eu respondia orgulhosa: *sei, sim!* A partir daí, outro mundo abriu-se para mim. Nosso Maestro, Luiz Alberto (*in memoriam*), também regia a Banda Municipal de Itajaí. Alguns colegas e eu fomos convidados a fazer parte da Banda de lá também e, assim, todos os finais de semana, íamos para Itajaí. Meus pais e os pais dos meus colegas dividiram o valor de uma van para irmos em busca de nossos sonhos. Muitas apresentações vieram, aniversário das cidades, Dia da Independência, Auto de Natal, concursos, competições, em Jaraguá do Sul e Itajaí, éramos bons! Uniformizados, quepe alinhado, instrumento ao lado, com postura e marcha impecáveis, rodamos muitas cidades tocando nossas melodias.

Certo dia, um convite inusitado foi mostrado por nosso Maestro, um Festival Internacional de Bandas e Fanfarras, no Chile, vibramos! *Vamos competir! Como? Com que dinheiro?* Nossos pais nos ajudaram, buscando patrocinadores nas empresas da cidade, afinal, não é todo dia que um grupo de crianças recebe um convite desses. Conseguimos o dinheiro e, com 13 anos de idade, fiz minha primeira viagem internacional, sem pai e mãe para acompanhar. Partimos orgulhosos. Lá, conhecemos a neve, tive meu primeiro contato com o espanhol, devo dizer que gostei muito e compreendia bastante, fizemos amizades. Participamos do Festival, que foi um show à parte, em um ginásio, com coreografia da Banda, performance de um Corpo Coreográfico, desfiles nas ruas da pequena cidade Melipilla. Mais convites, mais música, mais experiência e, no ano seguinte, em 2006, fomos novamente. Desta vez minha mãe foi junto conosco, nos acompanhando como adulto responsável representante da cidade de Jaraguá do Sul. Em 2007, ganhei uma bolsa e participei do Festival de Música de Santa Catarina (FEMUSC), em Jaraguá do Sul. Tive aulas com um professor canadense, participei da Banda do Festival e minha foto foi capa de um jornal. Ainda naquele ano, iniciiei um projeto de musicalização com as crianças da escola. Estava no 1º ano do Ensino Médio, mas a experiência durou pouco, pois eu precisava trabalhar. Sentia essa necessidade de ajudar nas contas, o período não

era nada fácil para meus pais. O desejo de continuar tocando trompete foi deixado um pouco de lado, somente aos finais de semana, agora apenas na Banda da Sociedade de Cultura Artística de Jaraguá do Sul – SCAR.

Meu primeiro contato com a escola, sem ser aluna, foi como estagiária. Iniciei em uma escola onde acompanharia uma aluna cega. Era março e duas estagiárias já haviam desistido antes de mim. Com 15 anos de idade, esse foi o trabalho que mais me aproximou de ser professora. Fiz diversos cursos, aprendi a mexer com alguns *softwares* para a impressão de material em braile, escrevia com a máquina de escrever própria para isso, aprendi a escrever com a reglete e o punção², lia os textos em tinta³ e os passava para o braile, segundo a orientação dos professores. Transcrevia os textos que a aluna escrevia em braile para tinta, para que os professores tivessem acesso ao conteúdo produzido pela aluna. Adaptava materiais para que ela também pudesse manusear e compreender o mundo da forma com que eu o via. Acompanhava-a na Educação Física, na biblioteca... em tudo! Com essa aproximação, inclusive de idades, ela 14 e eu 15, ficamos amigas. Foi um período de muito aprendizado. Será que a Educação Especial era um caminho que eu deveria seguir?

Sabia que queria ser professora, isso sempre foi inegável. Meu principal desejo era de ter feito a Faculdade de Música, mas não tinha em Jaraguá do Sul, mesmo se tivesse uma bolsa de estudos, ainda seria longe e inviável, por conta do transporte e demais despesas. Quem sabe trabalhar com Educação Especial? Foi uma possibilidade que considerei. No ano seguinte, fui transferida para outra escola, mais perto da minha casa, já não exercia meu trabalho de estagiária na Educação Especial, uma pena, pois gostei muito. Concluí o segundo ano do Ensino Médio com uma certeza: vou fazer magistério! Meus colegas, na época, me desaconselharam, pois teria que estudar um ano a mais. Eu não via como uma desvantagem, mas como uma oportunidade de um ano para aprender mais! Saí da Prefeitura, como estagiária, e fui trabalhar em uma fábrica, estudava pela manhã e trabalhava no segundo turno, ou seja, iniciava meu dia antes das seis horas da manhã e terminava depois da meia

² O punção é um objeto pontiagudo, com um cabo ergonômico que permite que se “escreva” no papel, com auxílio de uma régua, chamada reglete. Na reglete, existem linhas com as celas braile, o punção pressiona o papel nos orifícios das celas braile, seguindo as linhas da reglete, formando o texto.

³ “Em tinta”, termo utilizado pelos videntes, para designar os textos impressos. Já, “vidente” é um termo comumente utilizado para designar as pessoas que enxergam.

noite. Foi um período bastante difícil, mas o sonho não enche barriga e não paga contas. A fábrica pagava um pouco melhor do que a Prefeitura.

O Magistério foi marcante. Ali, aprendi muito, com os professores, com as aulas, com a vida. Aprendi sobre Letramento e Educação Especial, Legislação e Literatura, sobre práticas, didática e os estágios... Ah, os estágios! Tive a oportunidade de estagiar na mesma creche onde estudei. Em uma das andanças pelos corredores, depois de cumprir mais um dia, fui abordada por uma das professoras: *Barbara! Eu fui sua professora!* Foi emocionante ver que estava ali, partilhando o mesmo local onde já havia sido aluna. Somente o Magistério poderia me proporcionar essa experiência.

No 4º ano, último do Magistério, me candidatei a uma vaga de auxiliar de sala, em uma creche particular, para trabalhar meio período. Fui chamada, ganharia um pouco menos, mas estava preparada para me aproximar cada vez mais do meu sonho. Iniciei com a turma de Berçário II. Fui professora do filho de uma antiga diretora. Como os anos passam, e a qualquer momento nos esbarramos com conhecidos, na Educação é assim mesmo. Neste período inicial, que hoje sei que foi minha inserção à docência, aprendi em meio a choros das crianças, vi alguns primeiros passos, alimentei, higienizei, planejei junto à Professora regente e aprendi muito, lições com a gestão e sobre humanidade que me acompanham até hoje. Sou muito grata por isso. No final daquele ano, formatura no Magistério, ao som da música *Aquarela*, de Toquinho, adentramos o salão. Cantei para meus professores a homenagem presente na música *ao Mestre com Carinho*. Quanta gratidão aos professores do Magistério! Na mesma semana, fiz a prova do concurso para o município vizinho de Schroeder e a inscrição para a Pedagogia. No ano seguinte, antes mesmo do início das aulas, o chamado: *você passou em 2º lugar no concurso, venha assumir sua vaga!* Aos 18 anos, assumi minha vaga no meu primeiro concurso. Talvez muito jovem ainda, então, com medo, procurei minha diretora da creche. Ela me abraçou com carinho, me encorajou nesta nova etapa e disse que, se não desse certo, as portas estariam abertas para mim. Confiante, parti rumo à Schroeder para ocupar minha vaga.

Chegando em Schroeder, assumi uma vaga como Professora A (nomenclatura para formados no Magistério) em uma sala de Maternal II. Ali permaneci durante três anos, saindo do bairro mais distante de Jaraguá do Sul, às seis horas, de ônibus, para iniciar às nove horas, trabalhar até às seis da tarde e chegar em casa por volta das

oito da noite. Tinha aula toda quarta-feira, na faculdade de Pedagogia, em Guaramirim. O período que trabalhei em Schroeder foi muito especial. O fato de trabalhar em uma cidade pequena, em comunidade afastada, foi muito importante. Cresci com meus alunos, me desenvolvi com eles e, nesse meio tempo, muito estudo para dar conta da faculdade, da casa, da banda e de um relacionamento abusivo.

A faculdade que fiz era a distância, eu tinha dúvidas, queria ir além da apostila, além dos vídeos, além, além... Por sorte, a Professora-Tutora me encorajou: *faça disciplinas especiais sobre Neurociência* (eu não sabia o que era, nem Neurociências e nem disciplinas especiais). *Quem sabe lá você vai aprender mais do que só aqui e vai poder sanar as suas dúvidas.* Aquilo ficou em minha cabeça, adormecido, mas ficou. Outro concurso surgiu, agora como auxiliar de sala na cidade de Jaraguá do Sul. Passei, trabalharia mais perto de casa e, junto com o concurso de Schroeder, o relacionamento, que quase me custou a vida, também acabou. Liberta, enfim, trabalharia um pouco menos e ganharia um pouco mais. Permaneci sozinha o ano de 2014 e, quando eu menos esperava, outro relacionamento apareceu, ele esteve comigo já em minha formatura, neste ano me tornei Pedagoga, venci, conquistei. O período em que estive como auxiliar de sala foi penoso para meu ego de Professora, eu queria mais. Queria ser regente, planejar, responder pela turma. Outro concurso apareceu, agora em Joinville, brinquei com quem era, até então meu namorado: *vou fazer concurso aí, hein?* E ele dizia: *Ah, se você passar, vem morar comigo.* Passei.

Iniciava ali, no final de 2014, início de 2015, mais uma jornada, agora em uma cidade diferente, em um novo relacionamento, formada, com tantos sonhos pela frente, me tornei, finalmente, professora. Iniciei com uma turma de 2º Período (5 anos) e, desde então, essa tem sido a faixa etária com que tenho trabalhado. A fala da professora da graduação não saiu da cabeça: neurociência. Procurei mais sobre e iniciei a Pós-graduação em Neuropsicopedagogia Clínica. Sanei dúvidas antigas, surgiam mais e mais outras, gostava muito das aulas, foi especial para mim.

Morava a três minutos, a pé, de meu trabalho, no Centro de Educação Infantil (CEI), a recompensa chegou: finalmente trabalhar perto de casa. Ali, construí um lar com meu marido, união oficializada no Cartório e igreja, do jeito que sempre sonhávamos, disse sim, ajoelhada em frente ao altar, grata à Deus pela trajetória e ansiosa pelos próximos passos. Logo, realizamos nosso sonho de sermos pais, nosso filho Bernardo coroou nossa união, nosso presente. Com o nascimento de meu filho, mais sonhos passaram a voltar à minha mente, será que é o suficiente parar meus

estudos por aqui? De forma alguma! Por mim e por ele, iniciei mais cursos, participava de eventos de Faculdades, palestras e afins. A curiosidade e vontade de aprender não têm fim.

Surgiu a possibilidade de trabalhar meio período, para que pudesse ficar mais tempo com meu filho. No primeiro ano, aproveitamos bastante, mas algo sempre voltava à minha mente: parou por aqui? Quando surgiu o Edital para o Mestrado em Educação, na Univille, para ingressar na Turma IX, fiquei apreensiva. O valor financeiro e dedicação que teria que ter me assustaram. Meu filho era tão pequeno ainda. Ponderei e decidi não me candidatar, mas o Mestrado não saiu da minha cabeça. Foi um pensamento recorrente, até que surgiu a oportunidade de ingressar no Mestrado, através das disciplinas isoladas, como aluna especial. O tempo de dedicação seria menor, a culpa materna por deixar meu filho uma tarde por semana também persistia, mas eu busquei mesmo assim. Passei e iniciei na disciplina de Teorias da Educação I, cujas professoras eram Prof^a Dr^a Rosânia Campos e Prof^a Dr^a Marialva Moog Pinto.

Lembro-me que na aula inaugural fiquei em estado de êxtase, enquanto assistia à palestra da Prof^a Dr^a Márcia Hobold, algumas lágrimas insistiram em cair, em meio às anotações que fazia, era a alegria de estar ali, mesmo que sendo aluna especial, eu havia chegado em um lugar que não havia imaginado, as leituras foram minhas companheiras e, a cada aula, ia feliz, me sentia em casa. O semestre passou, consegui concluir a disciplina e já me imaginei cursando outras, novamente, no 2º Semestre. Candidatei-me novamente e passei, agora para a disciplina de Teorias da Educação II, fechando o ciclo de uma base que minha graduação não havia abordado com tanta profundidade. As disciplinas me auxiliaram a observar a prática, o sistema educacional com um olhar mais crítico, mais embasado.

O ano de 2019 terminou e trouxe com ele a candidatura à Turma X do Mestrado em Educação. Como uma relação quase mística, lia as coincidências de passar no processo seletivo e ingressar, agora, como aluna regular na Turma X. No meu décimo ano como professora, no ano de 2020, imaginei que este seria o meu ano como profissional. Nossa aula inaugural foi em um período anterior à suspensão das aulas presenciais, fomos recebidos com música, abraços e chocolates. Pensava que iniciava ali um ano doce. Inicialmente, a Orientadora designada a mim seria a Prof^a Dr^a Berenice Rocha Zabot Garcia, tivemos uma primeira reunião, após a aula inaugural, para conversarmos sobre o que eu pretendia pesquisar. Algum tempo

depois, fui designada à Profª Drª Rita Buzzi Rausch, que me acolheu, mesmo separadas fisicamente, devido à pandemia que assolou nossas vidas.

A escolha da temática da pesquisa passou por algumas modificações. Inicialmente, motivada pela pós-graduação em Neuropsicopedagogia Clínica e por experiências que envolviam a produção de relatórios de alunos que estiveram em investigação clínica, para diagnósticos principalmente de TEA, me perguntava qual a melhor maneira de produzir esses relatórios, para que esse documento, solicitado principalmente por médicos neurologistas, que compunham uma série de investigações acerca daquelas crianças, fosse uma produção que auxiliasse o profissional a ter uma imagem daquela criança da forma mais fiel.

No entanto, para chegar a uma temática que mais se adequasse ao campo de investigação do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR), e especialmente de minha orientadora e que, além disso, envolvesse mais diretamente o trabalho e a formação de professores, chegamos aos registros pedagógicos e, deles, partimos para a documentação pedagógica. O campo foi ampliado e na produção pedagógica também foi inserida a investigação acerca do desenvolvimento profissional docente, expressão que não conhecia e que, atualmente, faz parte de meu vocabulário.

Ainda sobre o campo, foi necessário delimitar, também, os participantes da pesquisa, professoras iniciantes e experientes da educação Infantil da Rede Municipal de Joinville, em que atuo como professora. Assim, a temática faz parte de todo um movimento vivenciado de forma profissional, no campo de trabalho, que pôde ser explorada de forma mais aprofundada por meio da pesquisa no mestrado. A seguir, apresentaremos os movimentos que fizeram com que esta pesquisa chegasse até aqui, com a introdução da temática, o desenvolvimento de um percurso teórico, a apresentação dos caminhos metodológicos da pesquisa, a análise dos dados obtidos, culminando em nossas percepções acerca da temática e do que aprendemos junto às professoras participantes.

Fotografia tirada pela minha mãe no verão de 1994, quando tinha três anos de idade. Mal sabíamos os passos que teria que percorrer para chegar aqui, neste ponto, hoje. O início de uma caminhada que nunca foi só (FIGURA 1).

Figura 1 – Pegada na areia



Fonte: Acervo pessoal (1994).

1 PRIMEIROS PASSOS

*Ele era um andarilho.
Ele tinha um olhar cheio de sol,
de águas, de árvores, de aves.
Ao passar pela Aldeia
Ele sempre me pareceu liberdade em trapos.
O silêncio honrava a sua vida (BARROS, 2010, p.445).*

Na caminhada profissional que consolidamos, passamos por muitos lugares, refletimos sobre nós mesmas e sobre os rumos que a profissão e que nossas escolhas nos proporcionaram. Na “aldeia” profissional, a instituição de ensino, que aqui ganha a forma do Centro de Educação Infantil (CEI), exigiu de nós passadas por caminhos necessários ao desenvolvimentos profissional docente, para desempenharmos nosso trabalho. A rotina e saberes necessários para o trabalho foram guias generosos que nos acompanharam. Assim, compreendemos a produção de registros enquanto parte fundamental da rotina do professor de Educação Infantil, sobretudo no ato de descrever o cotidiano, as observações levantadas, as falas das crianças e momentos marcantes, que são percepções tão únicas e produzidas por cada profissional, de forma sensível. Nesse sentido, a produção de um certa quantidade e diversidade de registros pedagógicos, bem como de sua reflexão, faz parte do que compreendemos como documentação pedagógica:

Os registros, além de cumprir um importante papel na formação dos professores, são parte do processo dedicado e contínuo de documentação da história dos processos de aprendizagem das crianças de modo a compartilhar a visão da criança como sujeito ativo e dar notícias às famílias sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 2019, p. 324).

Faz-se necessário ressaltar que a produção de documentação pedagógica não é apenas um exercício burocrático, pois nos documentos produzidos pelos professores estão os mais valiosos registros que marcam a trajetória do professor no decorrer de sua carreira. Oliveira (2019) indica que os registros “[...] também são importantes instrumentos de análise ao longo de todo o ano, servindo como balizas para as regulações necessárias dos planejamentos”. Por meio da produção desses registros, o professor tem oportunidade de, ao revisitá-lo, realizar uma reflexão do seu

trabalho, as quais infundem no ato de planejar, na escrita dos relatórios e/ou avaliações, e demais registros que são produzidos no trabalho diário do professor.

Os registros pedagógicos, seus imbricamentos no desenvolvimento profissional docente, na perspectiva da documentação pedagógica produzida por professores de educação infantil, apresentam um campo extenso, rico de conhecimentos e fonte de pesquisa, seja pela diversidade de percepções ou na conceituação de termos e práticas na literatura e referenciais aos quais os profissionais baseiam a produção dessa escrita. Nesse sentido, os registros, compreendidos como parte da documentação pedagógica, são de extrema importância para o trabalho do professor, pois é por meio deles que

Cria-se material de grande autenticidade porque se refere à vivência, à experiência de cada criança e do grupo. Usa-se esse material para projetar a ação educacional, para partilhar com as famílias e com a organização, para monitorar o cotidiano de ensino e sua relação com as aprendizagens das crianças, para fazer investigação praxeológica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 122).

No decorrer da carreira como docente, o professor adquire e abandona hábitos, compreensões e narrativas. Conforme Nunes (2001, p. 27), “Considera-se assim que este, [o professor] em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais etc.”. Compreendemos que essas mudanças são fruto do desenvolvimento profissional docente. Desta forma, projetado como um

[...] processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais (GARCIA, 2009, p. 07).

Nesta perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o percurso do desenvolvimento profissional docente de Professoras Iniciantes e Professoras Experientes acerca da documentação pedagógica. Traçamos como objetivos específicos: elucidar o percurso formativo e as compreensões acerca da documentação pedagógica de professoras iniciantes e experientes da educação infantil; analisar a documentação pedagógica produzida por professores iniciantes e experientes da educação infantil, estabelecendo suas aproximações e distanciamentos; promover trocas de conhecimentos e experiências sobre

documentação pedagógica e desenvolvimento profissional docente entre professores iniciantes e experientes participantes da pesquisa, apontando as principais lições de professoras iniciantes e experientes ao desenvolvimento profissional docente, acerca da documentação pedagógica.

A presente pesquisa se dá na etapa da Educação Infantil, contando com a colaboração de Professoras consideradas iniciantes e experientes, da Rede Municipal de Joinville. Ao refletir acerca dos caminhos que escolheríamos para a pesquisa, refletimos acerca da rotina e produção de registros pedagógicos destes profissionais, fazendo emergir a pergunta: Qual o percurso do desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes e experientes na educação infantil acerca da documentação pedagógica?

Buscando trazer identidade à pesquisa, coloco-me⁴ como uma destas professoras que participou da pesquisa. Iniciei na produção de documentação pedagógica, tendo concepções de criança, infância e da carreira de professor, que foram constituídas por meio de minha formação inicial, mas também na minha construção enquanto sujeito. No decorrer da carreira, essas percepções e construções sofreram alterações, conforme meu próprio desenvolvimento profissional docente. Um dos pontos em que minha percepção mudou, foi na compreensão de como se constitui a produção de registros e da consolidação da documentação pedagógica, pois compreendi como um campo vasto de possibilidades para a escrita acadêmica e de desenvolvimento profissional. Compreendo, hoje, que, ao registrar, coloco minha identidade na escrita, as escolhas que faço envolvem o quê e como escrever e isso reverbera na análise e uso desses registros. Desta forma, o professor “[...] pode aprender cada vez mais sobre seu próprio trabalho, enquanto aprende mais sobre si mesmo e seu modo de pensar” (OLIVEIRA, 2019, p. 336). O registro é um instrumento da prática docente do professor de educação infantil.

Na busca por identidade, no processo de construção da pesquisa, se faz necessário destacar a participação da pesquisadora e sua Orientadora no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR), trazendo-a

⁴ Me coloco enquanto sujeito nessa escrita e tomo a liberdade de utilizar a primeira pessoa do singular neste parágrafo. No decorrer do texto, haverá o uso da primeira pessoa do plural, congruindo percepções minhas e de minha Orientadora Prof^a Dr^a Rita Buzzi Rausch, pois na construção do texto e buscando essa identidade, fizemos escolhas de forma colaborativa. Assim, também foi construída esta pesquisa, contando com a colaboração das professoras e reunindo nossas compreensões enquanto orientanda e orientadora.

ao percurso formativo e construindo novas visões de mundo ao desenvolvimento profissional docente que das pesquisadoras. Os estudos promovidos por meio do grupo de pesquisa auxiliaram na construção da pesquisa alinhada à vertente da teoria histórico-cultural, especialmente das ideias do autor mundialmente conhecido, Lév Vigotski.

A participação das pesquisadoras no grupo estava relacionada à bolsa de estudos do Programa de Iniciação Científica de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – PICPG, fazendo com que houvesse uma articulação e disponibilidade aos eventos e movimentos promovidos por meio do grupo. Destacamos a pesquisa iniciada em 2020, com o agrupamento das pesquisadoras e de outra participante do grupo⁵, que buscou compreender as contribuições das pesquisas em educação que investigaram a formação de professores da Educação Infantil, pela perspectiva histórico-cultural, ao desenvolvimento profissional docente. Essa pesquisa possibilitou que as pesquisadoras participassem, remotamente, do evento IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, no âmbito das atividades do Grupo de Trabalho (GT 8) - Formação de professores, em maio de 2021. A participação ocorreu com a submissão do texto, em forma de artigo, intitulado: “DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO”, uma apresentação oral e publicação do artigo nos anais do evento⁶.

Em abril de 2021, houve o evento II Simpósio GETRAFOR, que contou com a participação das pesquisadoras enquanto organizadoras e mediadoras dos momentos planejados. O evento teve o intuito de reunir pesquisadores da educação e áreas afins, mestrandos e egressos do Programa de Pós-graduação em Educação, professores de educação básica, graduandos e todos aqueles que manifestassem pelos temas abordados. Houve, pela primeira vez, a presença de intérpretes no evento, algo que afirmou a busca do grupo em um movimento pela inclusão de todos, além do “batismo”⁷ do grupo, com um sinal em LIBRAS, feito por um surdo. No ano de 2021,

⁵ Mestra Beatrícia Rossini Pereira

⁶ Anais do evento IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/ivsimposiodegruposdepesquisadeformacaodeprofessores/>

⁷ “O ato de “dar um sinal” a uma pessoa recebe o nome de batismo. O surdo, após observar as características da pessoa e conversar com ela, irá atribuir o sinal de identificação pessoal [...]”. Disponível em: [https://www.ifspcaraguatatuba.edu.br/antigas/o-batismo-do-sinal-pessoal-faz-parte-da-cultura-](https://www.ifspcaraguatatuba.edu.br/antigas/o-batismo-do-sinal-pessoal-faz-parte-da-cultura-surda#:~:text=Todas%20as%20pessoas%20podem%20ter,recebe%20o%20nome%20de%20batismo)

[surda#:~:text=Todas%20as%20pessoas%20podem%20ter,recebe%20o%20nome%20de%20batismo](https://www.ifspcaraguatatuba.edu.br/antigas/o-batismo-do-sinal-pessoal-faz-parte-da-cultura-surda#:~:text=Todas%20as%20pessoas%20podem%20ter,recebe%20o%20nome%20de%20batismo)

o grupo comemorou dez anos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e, como forma de valorização, os temas discutidos nesta edição do Simpósio, buscou-se congrega os temas de Políticas de Inclusão e Ensino Colaborativo, com a participação de pesquisadoras com projeção em âmbito nacional como a Prof.^a Dr.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia e a Prof.^a Dr.^a Iasmin Zanchi Boueri. Além das participações, foram compartilhadas investigações desenvolvidas pelo grupo.

Outro evento promovido por meio da participação das pesquisadoras no Grupo de pesquisa foi a organização do XVIII SIMPÓSIO INTEGRADO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FURB/UNIVILLE/UNIVALI, que teve como temática: pesquisa em Educação, políticas educacionais e formação de professores. O evento teve como objetivo promover uma integração entre os três PPGEs, discutindo temas relevantes no campo da educação, bem como qualificar as teses e dissertações dos Programas. Além da participação como organizadoras do evento, apresentamos a pesquisa de mestrado no eixo temático “Trabalho e formação docente”, por meio de comunicação oral e submetemos um resumo expandido que foi publicado nos anais do evento⁸.

Buscamos conhecer mais produções que envolvessem o objeto de pesquisa. Para verificar a pertinência desta e demais pesquisas relacionadas, foi realizado um balanço de produções no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As primeiras aproximações de pesquisas correlatas foram realizadas por meio da pesquisa com os seguintes descritores: “Documentação pedagógica” AND “Desenvolvimento Profissional Docente” AND “Formação de Professores”. Para a pesquisa, foi mantida a grafia apresentada e foi utilizado o operador booleano “AND”. Também foram utilizados os seguintes filtros no site da Capes:

1. Tipo: Mestrado e Doutorado;
2. Período: 2015 a 2020;
3. Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas;
4. Área do Conhecimento: Educação

.&text=O%20surdo%2C%20ap%C3%B3s%20observar%20as,n%C3%A3o%20podendo%20mais%20ser%20alterado.

⁸ Anais do XVIII SIMPÓSIO INTEGRADO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FURB/UNIVILLE/UNIVALI. Disponível em: https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/2842310/ANAIS_XVIII_SIMPOSIO_INTEGRADO_DE_PESQUISA_EM_EDUCACAO_FURB_UNIVILLE_UNIVALI.pdf

5. Área de Avaliação: Educação;
6. Área de Concentração: Educação;
7. Nome do Programa: Educação.

Essa busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no dia 02 de novembro de 2020 e foram encontrados 183 resultados. Mais um filtro foi adicionado “Educação Infantil”, com 174 resultados. Essa seleção foi necessária e primordial para que obtivéssemos apenas trabalhos relacionados à Educação Infantil. Estes foram organizados e passados pelo filtro da própria pesquisadora, inicialmente pelos títulos e, posteriormente, pela leitura dos resumos. Após essa análise, selecionamos as nove produções que entendemos estar mais relacionadas à documentação pedagógica da educação infantil e ao desenvolvimento profissional docente. As pesquisas selecionadas constam no quadro a seguir:

Quadro 1 - Produções que apresentam maior relação com a presente pesquisa, em pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO	NÍVEL ACADÊMICO	INSTITUIÇÃO
01	Saberes docentes no contexto da educação infantil: a prática pedagógica em foco	Adelir Aparecida Marinho de Barros	2015	Dissertação	PUC-Campinas
02	A educação da criança de 0 a 3 anos – um olhar para a prática docente	Iraildes Sales dos Santos Delmondes	2015	Dissertação	UCDB
03	A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na educação infantil	Camila Macenhan	2015	Dissertação	UEPG
04	Desenvolvimento profissional docente no contexto da aprendizagem ubíqua: um modelo para o ciclo de formação continuada	Debora Vaga Valletta	2015	Dissertação	PUCRS
05	Prática pedagógica na educação infantil e a construção de saberes docentes	Edilma Mendes Rodrigues Goncalves	2016	Dissertação	UFPI
06	Avaliação: concepções teóricas e práticas no cotidiano da educação infantil e suas implicações	Vanessa Maria Redigolo Castilho	2016	Dissertação	UNESP
07	Mentoria para a docência na Educação Infantil: formação online e saberes docentes	Renata Fabiana Alexandre	2017	Tese	UFSCAR
08	Os saberes das crianças de quatro a cinco anos na	Ana Paula Silveira	2017	Dissertação	UCS

	prática pedagógica docente (BENTO GONÇALVES/RS)				
09	Das necessidades de formação docente à formação contínua de professoras da educação infantil	Rebeca Ramos Campos de Oliveira	2017	Tese	UFRN

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Como é possível observar, por meio do quadro, das nove pesquisas selecionadas, oito são dissertações e duas são teses. As universidades as quais as pesquisas estão vinculadas não se repetem, demonstrando que a temática se faz relevante em diversos PPGEs, espalhados por toda a extensão do território brasileiro. Também pudemos observar que a temática teve destaque nos de 2015, 2016 e 2017.

As pesquisas correlatas apresentam, em seu *corpus* teórico, aproximação com esta pesquisa no que diz respeito aos autores utilizados em sua fundamentação. Destaca-se o uso das obras de Nóvoa (2002; 2009), Tardif (2005; 2014), Marcelo Garcia (1995; 2010) e Oliveira-Formosinho (2016), na maioria das investigações, salvo exceções, que estão relacionadas à temática explorada pelos pesquisadores.

A pesquisa de Barros (2015), intitulada “Saberes docentes no contexto da educação infantil: a prática pedagógica em foco”, a nível de dissertação, relacionada a Pontifícia Universidade Católica de Campinas, buscou identificar os saberes da docência que são mobilizados pelos professores de Educação Infantil no desenvolvimento das práticas pedagógicas, também, analisar esses saberes revelados e mobilizados por docentes dessa etapa de ensino em relação às necessidades educativas de crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses de idade. E como resultados, identificou os saberes Didático-Curricular e Pedagógico presentes no contexto das práticas pedagógicas das professoras, nas quais estão inseridos os conceitos de desenvolvimento humano descritos por Vigotski, ou seja, a experiência social e a experiência histórica.

Já a dissertação realizada por Delmondes (2015), na Universidade Católica Dom Bosco, intitulada “A educação da criança de 0 a 3 anos – um olhar para a prática docente”, teve como objetivo geral analisar a prática docente realizada na creche caracterizando os saberes do professor de educação infantil. Os resultados indicam que a concepção de criança das professoras apresenta um tipo de criança idealizada, feliz, sonhadora e brincante. A concepção de Educação Infantil aponta a preocupação dos docentes em tornar o Centro de Educação um espaço que proporciona o

desenvolvimento integral das crianças porque valoriza o brincar como atividade central da infância e possibilita a construção de autonomia. Ao tratar do profissional que atua com a criança pequena, constatamos que elas possuem formação específica para a função que exercem e, em relação aos saberes docentes, os professores têm concepções diferentes. A reflexão acerca da profissionalidade se aproxima desta pesquisa, na medida que o desenvolvimento profissional docente das professoras que participaram da pesquisa foi evidenciado.

A dissertação de Macenhan (2015), vinculada à Universidade Estadual de Ponta Grossa, com o título “A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na educação infantil”, teve centralidade em compreender qual a natureza dos saberes docentes do professor da Educação Infantil diante da prática pedagógica. Como resultados da pesquisa, percebeu-se que os saberes docentes se originam tanto nos cursos de formação de professores quanto nas suas experiências pessoais e profissionais. Assim, esses saberes possuem tais elementos como fontes de aprendizagem, passam por processos de desenvolvimento e são mobilizados na prática pedagógica de modo a influenciar e receber interferências dessa prática. As aproximações do estudo com esta pesquisa destacam os processos de formação tanto inicial, quanto de formação continuada e a constituição dos saberes docentes que se consolidam por meio da experiência.

Valletta (2015) desenvolveu sua dissertação, intitulada “Desenvolvimento profissional docente no contexto da aprendizagem ubíqua: um modelo para o ciclo de formação continuada”, vinculada à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Buscou investigar a contribuição de um modelo proposto para o ciclo de formação continuada para docentes considerando o contexto da aprendizagem ubíqua. Para tal, buscou pesquisar as mudanças que ocorreram nas concepções, expressas nas práticas pedagógicas dos docentes, acerca do uso dos tablets e seus aplicativos (Apps) como elementos apoiadores da aprendizagem ubíqua, tendo por cenário a partir da formação continuada em serviço. A pesquisa se aproxima desta, pois considera a formação continuada e abre possibilidades para um estudo em que se relaciona a formação, tendo como temática a documentação pedagógica, se utilizando de recursos tecnológicos, partindo do atual cenário relacionado à COVID-19, onde, como estratégia utiliza-se a virtualização.

Gonçalves (2016) desenvolveu sua dissertação junto à Fundação Universidade Federal do Piauí, cujo título foi “Prática pedagógica na educação infantil e a construção

de saberes docentes”. A pesquisa teve como objetivo geral investigar a construção de saberes docentes na prática pedagógica da Educação Infantil. O estudo constatou que, na prática pedagógica da educação infantil, os professores mobilizam saberes teóricos e práticos na ação docente, adequando-os às necessidades dos alunos e dos professores no processo de ensino-aprendizagem, exigindo a construção e mobilização de novos saberes, desenvolvendo habilidades, valores e atitudes pertinentes à prática docente. A pesquisa se aproxima dos resultados apresentados por Macenhan (2015) e a esta, na medida em que se evidencia que os saberes mobilizados e construídos pelos professores se consolidam, principalmente no ato de planejar e executar as atividades com as crianças, ou seja, na prática docente.

A dissertação intitulada “Prática pedagógica na educação infantil e a construção de saberes docentes”, realizada por Castilho (2016), foi desenvolvida na Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, em Presidente Prudente. Teve como objetivo identificar e analisar as concepções sobre avaliação, dos professores e coordenadores que atuam na primeira etapa da Educação Infantil, especificamente na modalidade creche, no agrupamento do maternal (três anos). Apontou como resultados a revelação de que os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na formação inicial não são suficientes para subsidiar a prática pedagógica no processo de avaliação das crianças que se encontram na Educação Infantil. Em relação à formação continuada dos profissionais, percebeu que ela tem grande importância para qualificá-los, porém, é necessário que as temáticas discutidas nos cursos se pautem nas necessidades do profissional da educação, através de formações que procurem auxiliar o docente a refletir e a enfrentar os desafios do cotidiano. Aproxima-se da presente pesquisa, na medida em que evidenciou os desafios relacionados à formação inicial, destacando a importância da formação continuada na prática docente.

Alexandre (2017) desenvolveu sua tese, intitulada “Mentoria para a docência na Educação Infantil: formação online e saberes docentes”, a qual esteve vinculada à Universidade Federal de São Carlos. Teve como objetivos analisar os saberes mobilizados no processo de formação de mentores e identificar a construção de um repertório de saberes específicos à mentoria na Educação Infantil. Tal temática foi uma evidência que se relacionou à formação continuada centrada no Centro de Educação Infantil, apresentada pelas professoras que contribuíram a esta pesquisa.

Silveira (2017) desenvolveu sua dissertação, junto à Universidade de Caxias do Sul, intitulada “Os saberes das crianças de quatro a cinco anos na prática pedagógica docente (BENTO GONÇALVES/RS)”. Teve como objetivo analisar os modos como os saberes das crianças de quatro a cinco anos são contextualizados nas práticas pedagógicas docentes a partir da realidade de uma escola de Educação Infantil do município gaúcho de Bento Gonçalves/RS. Os resultados apontaram que, mesmo diante de uma insegurança, talvez pelo pouco tempo para realizarem um planejamento de trabalho coletivo ou pela falta de cursos de aperfeiçoamento, a tentativa das professoras em articular as atividades, de modo a fazer uso dos saberes que são trazidos pelas crianças para a ação pedagógica, existe e caracteriza-se como momento em que ocorre a estimulação para a participação da criança na estruturação do fazer didático. Esse resultado evidencia a necessidade de um olhar e escuta sensível das professoras aos saberes das crianças, temática que foi evidenciada também nas narrativas das professoras que contribuíram com esta pesquisa.

A tese intitulada “Das necessidades de formação docente à formação contínua de professoras da educação infantil”, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por Oliveira (2017), teve como objetivo desenvolver um curso de formação continuada orientado por Necessidades da Formação Docente de professoras da Educação Infantil/Pré-Escola. Os resultados da pesquisa confirmam a importância de uma formação continuada para professores da Educação Infantil, que considere as suas necessidades de formação e contribua com a superação de dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática pedagógica com crianças.

Por meio das análises das pesquisas correlatas, foi possível compreender que a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente são temas que ganham destaque e encontram relevância nas pesquisas. Há a emergência de pesquisas que congreguem a documentação pedagógica, relacionando-a com o desenvolvimento profissional docente, enquanto um elemento que pode ser revisitado e ampliado na formação continuada das professoras de educação infantil.

No que se refere ao referencial teórico da pesquisa, autores como Luciana Esmeralda Ostetto (2000; 2001; 2006; 2012; 2017), Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2019; 2021) e Júlia Oliveira-Formosinho (2019) serviram de base para os estudos acerca da documentação pedagógica e dos registros na educação infantil. Para conceituar e estabelecer uma delimitação dos referenciais de formação e desenvolvimento profissional docente, os autores de suporte foram Carlos Marcelo

Garcia (1995; 1999; 2009; 2010; 2016), Francisco Imbérnon (2000; 2010), Michaël Huberman (2000), Nóvoa (2009; 2019) e Vaillant e Marcelo (2012; 2015).

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro, apresenta a justificativa, relevância da pesquisa, objetivos e a temática sob outros olhares, de pesquisas correlatas que contribuíram na medida em que auxiliaram a traçar estratégias para compor a investigação.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, que consistiu no aprofundamento em um percurso teórico, e foi subdividido em subcapítulos. O primeiro subcapítulo apresenta um estudo acerca do desenvolvimento profissional docente, delimitando conceitos e percepções de carreira que são comuns aos professores. Ainda neste subcapítulo, apresentamos as posições extremas da docência, que revelam comportamentos distintos que professores iniciantes e experientes apresentam no decorrer da carreira, partindo para as especificidades de professores que atuam na Educação Infantil, o perfil deste profissional e os desafios que esta etapa da educação básica apresenta. Dando continuidade, a documentação pedagógica também foi escolhida para constituir o percurso teórico da pesquisa. Nesse sentido, documentos oficiais e literaturas relacionadas às práticas na educação infantil também foram exploradas. Nesta perspectiva, o planejamento e registro pedagógico foram objetos de estudo, da produção de documentação pedagógica.

Apresentamos, no terceiro capítulo, os caminhos da pesquisa que descrevem a metodologia e abordam o método utilizado na presente investigação. Também está descrita a apresentação dos participantes: professoras⁹, seis consideradas iniciantes e seis consideradas experientes, da Rede Municipal de Joinville. Os procedimentos de produção de dados utilizados foram: Entrevista Narrativa, que ocorreu remotamente, por meio da Plataforma *Teams*, no ano de 2020; Análise documental de uma parte dos planejamentos e registros pedagógicos produzidos pelas professoras, dos quais a partilha foi no ano de 2020, via WhatsApp e e-mail e; Ateliê de Autobiografia Docente, que se dividiu em dois momentos, em março de 2021, e contou com a escrita e troca de cartas entre as professoras. Os movimentos necessários para a produção de dados foram apresentados em um quadro que interliga objetivos da pesquisa aos procedimentos para a produção de dados e aos de

⁹ Optamos pelo uso do termo “professoras”, pelo motivo de todas as professoras que participaram da pesquisa serem mulheres.

análise. Dessa forma, para cada instrumento de produção de dados, foi criado um capítulo de análise, que foi fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (1977).

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos de produção de dados: Entrevista Narrativa, Análise documental, Ateliê de Autobiografia Docente e das cartas produzidas a partir do ateliê. O capítulo apresenta as contribuições das professoras e a análise contou com a definição, *a priori*, de eixos/temáticas, segmentados em “Formação sobre Documentação Pedagógica”, “Compreensões de Documentação Pedagógica”, “Práticas que envolvem a Documentação pedagógica” e “Lições acerca do desenvolvimento profissional docente relacionadas à documentação pedagógica”. Os teóricos escolhidos são novamente convocados, nesta etapa da pesquisa, para construir uma análise consistente e sólida, que contribua cientificamente com a presente pesquisa, estudos e produções posteriores.

O quinto capítulo apresenta as considerações finais, uma análise e apanhado geral de toda a pesquisa, desde a fundamentação, perpassando as escolhas para construir uma base de elementos de análise consistente e da reflexão acerca das contribuições que as professoras nos deixaram.

Escolhemos atribuir a metáfora da “caminhada” para a construção das discussões, que serve como fio condutor do texto escrito, conectando desde o percurso introdutório até as considerações finais. Essa escolha se deu pela identificação das pesquisadoras enquanto memória do vivido em seu percurso acadêmico e profissional, atrelada à construção da pesquisa e do texto. Dessa forma, o próprio termo “caminhada” e/ou expressões relacionadas ao caminhar estão apresentadas e servem enquanto plano de fundo na construção da narrativas e ocorrem, também, nas epígrafes no percurso do texto.

2 ITINERÁRIO TEÓRICO¹⁰

*Por aqui vou sem programa,
sem rumo,
sem nenhum itinerário.
O destino de quem ama
é vário,
como o trajeto do fumo.*

*Minha canção vai comigo.
Vai doce.
Tão sereno é seu compasso
que penso em tí, meu amigo.
— Se fosse,
em vez da canção, teu braço!*

*Ah! mas logo ali adiante
— tão perto! —
acaba-se a terra bela.
Para este pequeno instante,
decerto,
é melhor ir só com ela.*

*(Isto são coisas que digo,
que invento,
para achar a vida boa...
A canção que vai comigo
é a forma de esquecimento
do sonho sonhado à toa...).*

(MEIRELES, 1983, p.152).

Por aqui vamos construindo o texto, com algumas certezas debaixo do braço e muita curiosidade pelo campo que atravessaremos. A pesquisa vai conosco, atravessa a estrada. Por sermos professoras, parecem estar tão próximos os objetivos que traçamos, mas não duvidemos do caminho e do que necessitaremos para atravessá-lo. O caminho é árduo, a busca é contínua e a recompensa é adorável. Assim, seguimos com o presente texto, que consiste na fundamentação que respalda o percurso teórico em que a pesquisa foi construída. Optamos em aprofundar três vertentes, que formam o alicerce da pesquisa: Desenvolvimento Profissional Docente; Formação do Professor de Educação Infantil e Documentação Pedagógica. A

¹⁰ O itinerário teórico apresenta definições que foram construídas em momentos anteriores aos da análise. No momento da qualificação da pesquisa houve a sugestão de sinalizar que aprofundamentos e discussões mais densas são abordadas no momento da análise dos dados obtidos.

pesquisa torna-se fundamental na medida em que a leitura, análises e aplicação dos instrumentos de produção de dados nos trazem um retrato das práticas desenvolvidas na Educação Infantil da rede municipal de Joinville. Desta forma, conhecer, fundamentar-se nos documentos e pressupostos teóricos, contribui de forma a construir uma pesquisa eficaz, no sentido de abordar e responder aos objetivos nela propostos.

2.1 PROFISSÃO PROFESSOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Desenvolver-se profissionalmente implica na construção individual do professor, que traz para sua prática muito do que é e do que o constitui como profissional, suas concepções de ensino, aprendizagem, dos papéis que se estabelecem na prática docente e do que o cerca. Esse desenvolvimento ocorre em meio à coletividade, pois se estabelece na comunidade escolar, constituída por outros professores, estudantes, equipes de gestão e famílias. Também se associa a movimentos internos e externos, institucionais e oriundos do próprio profissional, envolvendo formação continuada, experiência constituída no fazer docente, autoformação, troca com outros profissionais, que afirmam ou mudam concepções e práticas do profissional em questão, além de outros aspectos relacionados à profissão.

Assim sendo, de acordo com Imbernón (1994, p. 45), o desenvolvimento profissional é considerado um “[...] processo dinâmico e evolutivo da profissão docente que inclui tanto a formação inicial quanto a permanente, englobando os Processos que melhoram o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes”. Nessa lógica, Day (1999, p. 04) contribui para a construção do conceito de desenvolvimento profissional docente, quando afirma que:

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

Nesse sentido, tornar-se professor compreende a aprendizagem do ofício da docência enquanto uma profissão. Porém, como explica Garcia (2010, p. 12):

O conceito de profissão é o resultado de um marco sociocultural e ideológico que influi na prática laboral, já que as profissões são legitimadas pelo contexto social em que se desenvolvem. Não existe, portanto, uma única definição de profissão por se tratar de um conceito socialmente construído, que varia no âmbito das relações com as condições sociais e históricas de seu uso.

Esta definição de profissão, quando relacionada à carreira do magistério, perpassa a formação desse profissional, da articulação dos conhecimentos adquiridos na universidade e do desenvolvimento profissional docente à construção de saberes em sua prática, nas relações constituídas em sua construção enquanto profissional. Desta forma, Ostetto (2012, p. 129) indica que:

Para o professor, que exerce uma profissão essencialmente relacional, é particularmente importante esse movimento de vaivém: estar com o outro, ver o outro – as crianças, os colegas, as famílias, o mundo ao redor – e enxergar-se. Trata-se de algo necessário e ao mesmo tempo delicado. Não é coisa que se aprenda em uma lição, em um livro ou um manual de técnicas. É fundamentalmente atitude que se aprende estando com o outro, os outros, na dinâmica do cotidiano educativo. Logo, é tarefa para a vida inteira.

No início da carreira, o professor recém-formado já apresenta uma prévia inclinação à construção da carreira do magistério. Segundo Huberman (2000, p. 39), “[...] as motivações se apresentam de formas diversas, porém esta entrada na carreira, ou seja, seu contato inicial com as situações de sala de aula, se apresenta para os iniciantes, de uma forma um tanto quanto homogênea”. Ainda de acordo com Huberman (2000), os aspectos relacionados à descoberta, que traduzem um entusiasmo inicial, próprios do princípio da carreira e que estão relacionados à responsabilidade e relações de poder imbricadas na tomada de decisões, também se apresentam como fortes motivações dentro desta fase. Desta forma, “[...] com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor” (SILVA, 2009, p. 25).

O trabalho marca um período considerável da vida humana. É por meio dele que o ser humano produz e constitui sua identidade. Conforme apresentado por

Frigotto (2010, p. 18) “[...] o trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros”. No caso dos professores, não poderia ser diferente. No decorrer da construção de sua carreira, são diversos os agentes internos e externos que podem modificar sua prática e sua visão de mundo. O que constroem enquanto profissionais também faz parte do que constitui sua identidade. Nesse sentido, “o conteúdo que ensina gera identidade” (GARCIA, 2010, p. 13) e esse conteúdo está relacionado ao conjunto de normas, conhecimentos e práticas dos professores - os saberes docentes -, que são apresentados por Tardif (2014, p. 36) como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nessa perspectiva, Imbérnon (2010, p. 07) expõe que:

A profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora [...].

É no decorrer da carreira docente que o profissional firma suas resoluções e passa por fases quase determinantes, em alguns casos, relacionadas à estabilização e, de acordo com Huberman (2000), o profissional faz uma escolha subjetiva. Nesse período, esse profissional passa a ser professor, perante sua visão e aos olhos das outras pessoas, porém, sem que seja necessário o ser por toda a vida, mas por um período mínimo de oito a dez anos. Partindo para a fase de diversificação, na qual os percursos individuais dos professores tendem a divergir mais, lançando-se a uma pequena série de experiências pessoais, diversificação de material e de didática, questionar e modificar formas de avaliação, dos agrupamentos dos alunos etc., caracterizando uma das fases mais ativas e ativistas.

Passados anos de carreira construída e constituída no Magistério, quando o professor torna-se mais experiente, outros fatores são apresentados por Huberman (2000, p. 42), como as fases do “se pôr em questão” e da serenidade e um certo distanciamento afetivo, marcadas por uma reflexão dos anos que se passaram, ora lamentando-se, ora se felicitando pelo ganho em experiência, que lhe permitem adiantar e prever, da serenidade de já ter vivido muitas experiências em sala de aula.

Desta forma, Huberman (2000, p. 47) apresenta as fases do ciclo de vida dos professores, considerando o período de anos de experiência e características comportamentais apresentadas por eles através de um quadro.

Quadro 2 - Modelo de síntese de Ciclo Profissional Docente elaborada por Huberman (2000)

Anos de carreira	Fases da Carreira
1-3	Entrada, <i>tateamento</i> ↓
4-6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico ↙ ↘
7-25	Diversificação, "Ativismo" → Questionamento ↓ ↙ ↓
25-35	Serenidade, Distanciamento afetivo → Conservadorismo ↘ ↙
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Huberman (2000, p. 47)

Para Huberman (2000), o início da carreira do professor, considerado entre um e três anos, pode ser nomeado como entrada ou *tateamento* e, desta forma, este período se caracteriza como

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Esse "tatear", apresentado por Huberman, vai ao encontro de um movimento empírico de preservar-se e construir uma nova parte de si, compondo mais uma das facetas que pertencem a sua identidade profissional, desta vez como identidade profissional *docente*. Este profissional se abre ao novo, apresenta novas ideias, traz consigo todo um aparato recente, construído dentro de sua formação, constituindo-se, também, como um curioso que se propõe a aprender e ensinar.

No decorrer da construção da carreira, o profissional se desenvolve, reflete e modifica sua prática. Para um profissional que já se constituiu em sua carreira, considerado “experiente”, compreendido dentro deste estudo como 20-25 anos de trajetória e apresentado no quadro de Huberman (2000, p. 47) com as características de “*Diversificação, ‘Ativismo’ → Questionamento*” e “*Serenidade, Distanciamento afetivo → Conservadorismo*” pode ser entendido como entre duas fases bastante importantes deste profissional e que se encaminham a sínteses distintas: “Desinvestimento (sereno ou amargo)”.

Este profissional “experiente” passou pelas fases anteriores, investiu e aprendeu muito. Ao dominar as práticas inerentes ao seu ofício, compreendeu e, portanto, antecipa desafios e dificuldades, modificou sua prática de tal modo que desenvolveu competências necessárias para mediar, ensinar e aprender, tomando uma postura mais segura de si e de sua profissionalidade.

Dentre esses processos que marcam a trajetória do professor, geralmente, no início da carreira, há a escolha por qual faixa etária o pedagogo deverá seguir. Essas escolhas se dão por diferentes razões, seja por gosto, experiência, curiosidade ou outras motivações que são bastante únicas para cada profissional. A seguir, teremos a oportunidade de compreender a profissão professor sob uma perspectiva mais específica, sob o olhar e preceitos que regem a escolha de se trabalhar com a educação infantil.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para além de aprender o ofício da docência, existe, também, o profissional que se forma e dedica-se à especificidade de ser professor de Educação Infantil. Este profissional deve compreender sua importância dentro da trajetória escolar que a criança inicia, pois o professor de Educação Infantil atua no desenvolvimento, etapa primordial da formação da criança. Conforme Ostetto (2012, p. 132):

Em se tratando de professores, a abertura para o mundo e para as questões existenciais é um exercício fundamental. Mas nossa condição pedagógica é prescritiva, sustentada na necessidade de estabelecer uma verdade única e absoluta. Sob esse manto, ser pedagogo é ser especialista em teorias de ensino e aprendizagem [...]. Enfim, trazer para o plano da análise sentimentos que perpassam o cotidiano compartilhando com as crianças é fundamental para o educador; é reconhecer sua condição humana.

Assim, o professor traz consigo concepções de criança e, obviamente, de infâncias de uma maneira bastante peculiar, pois, por meio de seu trabalho, demanda garantir direitos de aprendizagem em um campo extremamente prático. O professor da etapa da Educação Infantil acredita na criança, desenvolve competências em si, como profissional, considerando suas múltiplas linguagens. Para Ostetto (2006, p. 158), tais competências profissionais significam “[...] abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades de crianças e adultos, de alunos e professores”.

O professor que opta pela Educação Infantil traz para sua prática a postura de respeito perante a criança, pois este ser, independentemente da faixa etária, é dotado de conhecimentos, desejos e medos. Esta postura, que perpassa a prática, é um conjunto de conhecimentos adquiridos a partir da decisão de tornar-se professor de educação infantil.

A formação do educador não pode ser aquela que visa apenas o acúmulo de informações, exige um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, de sociologia da infância e de cultura da criança associado a grande dose de experiência prática. Deve incluir atenção ao corpo, aos sentimentos, às emoções, à fala, à arte, o canto, o conto e o encanto (FLÔR; DURLI, 2012, p. 130).

Desta forma, a formação do profissional, bem como da compreensão que esta formação resultará no conjunto de habilidades e competências que o habilitarão ao exercício de sua profissão, devem ser compreendidas como um período de preparação e problematização de sua prática, pautada na criticidade deste indivíduo. Por meio de sua atuação, ele será capaz de contribuir ao desenvolvimento dos seus futuros alunos e, por meio dessas relações, também se desenvolverá enquanto indivíduo e profissional. Conforme Ostetto (2012, p. 91):

Através de sua ação docente, o professor de educação infantil é capaz de observar com a mesma singularidade com que a criança se expressa. Compreender e basear sua prática na escuta sensível é agir de tal forma que [...] para dar espaço às expressões das crianças, devemos vê-las em sua totalidade, estar atentos a elas nas suas diferentes formas de comunicar e descobrir o mundo.

Em sua prática, o professor assume um papel diante das crianças e comunidade escolar. Enquanto profissional, deve compreender que, em sua formação, prepara-se para o exercício profissional. Assim, no que se refere às práticas

dos docentes, consideramos que “os profissionais [...] que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais”. (KRAMER, 2002, p.129).

O professor de educação infantil deve reconhecer que sua prática se desenvolve no encontro com os outros, assim, vive um laboratório de vivências que ocorrem a partir dos encontros. Nesse sentido, formar-se ou tornar-se professor de educação infantil não surge de um exercício com cunho individualista, a partir de atitudes isoladas, mas é plantado e germina a partir das trocas, no solo fecundo de experiências partilhadas. Sendo assim, o docente forma-se a partir do encontro os outros e na companhia deles. No espaço pedagógico, crianças e professores partilham muito de si, se desenvolvem, crescem e aparecem, basta olhar e ver, basta formar para a escuta sensível das contribuições das crianças. Nesta perspectiva, a autora discute que:

[...] o educador precisa, primeiramente, reconhecer-se e descobrir sua musicalidade, sua possibilidade criadora, acreditar, enfim, que é possível (e urgente) fazer educação com alegria, cores, sons, movimentos. Que é preciso articular razão e emoção para podermos acompanhar as tantas crianças que estarão conosco nessa aventura que é ensinar e aprender (OSTETTO, 2012, p. 92).

O professor, por meio da produção da documentação pedagógica, cria, junto às crianças uma atmosfera que instiga o desenvolvimento das crianças, promovendo a aprendizagem. É no planejamento que essa atmosfera é rearranjada e tornam-se momentos e propostas, e é através do registro que as experiências se constituem, por meio do processo de reflexão, ação, reflexão, nova ação, quando necessário. Trata-se de um processo orgânico, constituído no dia a dia, pensado, repensado e recriando. Desta forma, o processo de produção dessa documentação é mutável, aberto para a reflexão, tão sensível quanto o trabalho com as crianças. Assim sendo, conforme Ostetto (2012, p. 92) “[...] para que as crianças possam realmente ter espaço para se expressar, os professores também têm que encontrar a abertura necessária para se expandir”. Tal expansão perpassa toda e qualquer ação pedagógica, vai além de atitudes, impacta na produção de documentação elaborada a partir de um olhar sensível do exercício de análise crítica de sua prática.

A seguir, teremos a oportunidade de refletir acerca de uma das principais atividades que está na rotina do professor que optou pela educação infantil, a documentação pedagógica, enquanto prática e elemento crucial de reflexão do trabalho docente e, do próprio desenvolvimento do profissional.

2.3 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O termo “documentação pedagógica” vem sendo inserido e amplamente difundido nos estudos que estão pautados em experiências e produções que provêm de Reggio Emília, cidade localizada no nordeste da Itália e que vem se destacando nos estudos do tema. Em relação a isso:

A expressão documentação pedagógica tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas. Ao documentar pedagogicamente o dia a dia na escola, vão sendo criados elementos de memória, recuperação de episódios e de acontecimentos. Nesse processo, os adultos (educadores, pais e administradores) e as crianças vão construindo historicidade, vivenciando processos coletivos e, ao mesmo tempo, preservando a singularidade e os percursos individuais (BARBOSA; HORN, 2008, p. 94).

Desta forma, podemos compreender a produção de documentação pedagógica, na perspectiva de Reggio Emília, difundida como uma importante ferramenta que contribui ao trabalho do professor, sendo espaço de registro dos processos que envolvem o trabalho com as crianças. Neste sentido, para compreender o processo de documentação pedagógica, é necessário também entender qual a utilidade desta produção.

Os educadores perceberam que documentar sistematicamente o processo e os resultados de seu trabalho com as crianças serviria sistematicamente a três funções cruciais: [a] Oferecer às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; [b] Oferecer aos educandos uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; [c] e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 25).

Compreendemos que documentar, no ponto de vista pedagógico, vai além de apenas produzir registros, essa produção se amplia e ganha conteúdo de cunho

pedagógico, que serve como registro de um percurso docente. Além disso, perpassa toda a documentação que o professor produz em seu fazer docente, no qual planeja, executa, registra, analisa e avalia dentro de seus parâmetros. Conforme Oliveira-Formosinho (2019, p. 122):

Na procura de novos modos integrados de avaliação pedagógica, confrontamo-nos com a complexidade de monitorar e avaliar, por meio da documentação pedagógica o progresso nas aprendizagens. Documenta-se para conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender. Documenta-se para criar e mostrar outra imagem de criança. Cria-se material de grande autenticidade porque se refere à vivência, à experiência de cada criança e do grupo. Usa-se esse material para projetar a ação educacional, para partilhar com as famílias e com a organização, para monitorar o cotidiano de ensino e a sua relação com as aprendizagens das crianças, para fazer investigação praxeológica.

Portanto, entende-se como documentação Pedagógica a reunião dos documentos produzidos pelo professor, envolvendo planejamento, registros, avaliação, relatórios, portfólios. Desta forma, a documentação produzida pelo professor é mais do que um registro de atividades, pois esses documentos têm objetivos e servem ao professor para além de documentar, analisar e refletir a sua prática. Barbosa e Horn (2008, p. 124) dizem que:

Quando falamos em documentar, não estamos nos referindo àquela documentação que envolve a ideia de conservar e utilizar os resultados finais de projeto, mas sim a de compreender melhor as crianças e propor encaminhamentos significativos ao trabalho em desenvolvimento. É, pois, de fundamental importância que possamos observar além do entorno da criança, os processos internos de pensamento.

Documentar pedagogicamente, portanto, perpassa as barreiras do caderno do professor, vai além de pastas e arquivos. O documento produzido, neste caso, é vivo, tem identidade, fala aos outros de processos e relações que ocorrem no ambiente restrito ao grupo de professores e crianças. Neste sentido, essa produção é um testemunho dessas relações, do desenvolvimento das crianças e do docente. Barbosa e Horn (2008, p. 95) discutem que:

A documentação pedagógica como prática reflexiva e democrática amplia a auto reflexividade e, conseqüentemente, estimula uma pedagogia reflexiva e comunicativa a partir da discussão em equipe das práticas cotidianamente desenvolvidas.

Ostetto (2017) apresenta um percurso formativo em que busca compreender as formas como a documentação pedagógica ocorre nas experiências italianas e traz pontos da realidade brasileira para a discussão. Identificou que a documentação, na perspectiva italiana, foca no protagonismo e produções das crianças, nos processos para a construção dos saberes e das linguagens. As formas de registro se expandem além dos registros escritos e se apresentam em diversas linguagens como registros fotográficos, audiogravações, e vídeos, além da produção das próprias crianças. No entanto, na realidade brasileira, identificou que os registros apontavam para a formação continuada e que esse registro tinha relação com a prática do professor, as experiências e observações também estavam contempladas, mas não eram a centralidade dos registros.

A seguir, apresentamos os elementos que se constituem enquanto ferramentas do trabalho do professor de Educação Infantil, sendo eles o Planejamento, registros e avaliação, enquanto protagonistas das produções.

2.3.1 Planejamento na Educação Infantil

Faz-se necessária uma diferenciação dos elementos da escrita que compõem o trabalho do professor de Educação Infantil. O planejamento é a porta de entrada e que se estabelece enquanto a produção primária que pauta o trabalho do professor em sala de aula, em todas as etapas, sobretudo na Educação Infantil.

Nos espaços de Educação Infantil, diversos acontecimentos se aproximam da rotina doméstica, dos quais podemos destacar o ato de alimentar-se, limpar-se, vestir-se, dormir, entre outras. No entanto, o que difere as atividades desempenhadas por professores daquelas realizadas pela família? A intencionalidade pedagógica. É com ela e através dela que as ações envolvendo a rotina e atividades de vida diária diferem das realizadas em casa.

O professor, no seu trabalho pedagógico, elenca objetivos que vão além da rotina imposta nas instituições e que demandam o cuidado de crianças pequenas. O professor realiza seu trabalho, na perspectiva de um planejamento que transforma a rotina em experiência pedagógica, repleta de sentidos, construindo, entre si e a criança, uma relação pedagógica, uma aproximação que vai além dos limites da simples e pura afetividade gratuita, mas na relação entre seres que será construída e

constituída, embasada no planejamento de estratégias organizado pelo professor. Conforme Ostetto (2000, p. 177):

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente.

Planejar compreende o ato de organizar, prever acontecimentos. Dentro da perspectiva da Educação Infantil, planejar torna-se um dos elementos fundamentais do trabalho docente, pois o planejamento é ferramenta no fazer docente, que faz o professor refletir antecipadamente, organizando etapas, visando a construção de um determinado conhecimento com as crianças.

No campo prático e diário, a construção desse planejamento ocorre de diversas formas e deve ocorrer de modo que o professor se sinta mais confortável, seja útil à sua prática, seguindo as normas previstas em seu local de trabalho. Quanto às formas que o professor se utiliza na construção do planejamento, Ostetto (2000, p. 178) expõe que:

A questão não é a forma, mas os princípios que sustentam uma ou outra organização. Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, a meu ver, derivam sempre de crenças ou princípios.

Planejar nos leva a entender que sua ação conduz o professor, em sua ação docente, a alcançar objetivos, pois, para Ostetto (2000, p. 180), “[...] o planejamento não é ponto de chegada, mas ponto de partida ou *portos de passagens*, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se construir com o grupo de crianças”.

Deste modo, a produção do planejamento na Educação Infantil é momento e espaço que abre ao professor a possibilidade criadora e de pensar soluções, promovendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Por isso, deve ser compreendida enquanto um exercício contínuo, não se isola, mas considera todo

um processo de acompanhamento dos caminhos eu pretende percorrer e dos passos que já deu e que o trouxeram a este ponto.

2.3.2 Registro Pedagógico na Educação Infantil

O registro, na sua dimensão pedagógica, apresenta como documentar e validar o conteúdo do planejamento. Também pode ser reconhecido como um exercício de autoria do professor que, ao registrar, transcreve o que observa e percebe, evidenciando a criança e seu desenvolvimento. Ostetto (2012, p. 13) aponta que:

Para além de uma tarefa a ser executada ou técnica a ser aplicada, o registro diário, compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital. Quando vivenciado no seu sentido profundo, com significado, dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada educativa junto com as crianças.

O registro compreende a prática diária de descrever o que foi planejado, suas imbricações, desenvolvimento, falas das crianças, o que houve e o que não houve, observações, sugestões e correções, produzindo e alimentando uma documentação pedagógica que embasa a produção de outros documentos, como, por exemplo, a avaliação. Desta forma, podemos entender, segundo Magalhães e Marincek (1995, p. 04) que:

O diário e o relatório de atividades são instrumentos que auxiliam, organizam e orientam a ação do professor. São espaços de sistematização da ação pedagógica onde o professor organiza seu trabalho através de registros escritos, a partir das reflexões que tece diante das inquietações presentes no seu cotidiano, das perguntas que se faz, das respostas que busca, das hipóteses que estabelece e de suas dúvidas.

Esse registro se apresenta como um documento que pretende fazer com que o professor reflita, em um espaço seguro de relatos de dificuldades, como também de realizações. Através desses registros, o professor pensa sua própria formação, suas práticas, dia após dia, sua autoria e construção enquanto profissional. Esse documento torna-se corpo e memória do desenvolvimento que foi proposto e executado. Ele marca e conta histórias.

Para além de uma tarefa a ser executada ou técnica a ser aplicada, o registro diário, compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital. Quando vivenciado no seu sentido profundo, com significado, dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada educativa junto com as crianças (OSTETTO, 2012, p.13).

Desta forma, está na produção de registros o espaço privilegiado de reflexão e autoria do professor de Educação Infantil. Por meio de técnicas, estratégias e escolhas, este profissional tem essa oportunidade de descrever e escrever, criando significados ao que seu olhar captou, o que sentiu, o que observou diante do que havia planejado. Assim, Barbosa e Horn (2008, p. 64) nos trazem a definição deste processo de criação, que ocorre nesta produção: “Os registros evidenciam o quanto as diferentes áreas do conhecimento vão emergindo nas atividades que se integram não pela atividade em si, mas pelos processos mentais que se desencadeiam e vão sendo percorridos”.

Sendo assim, enquanto elementos que produzem marcas do trabalho docente, os registros, em suas mais variadas possibilidades, são espaços de reflexão. Marcam um determinado período, pensamentos e o vivido pelo grupo. São elementos que devem ser valorizados e amplamente discutidos e utilizados pelos professores e pelo grupo no qual estão inseridos.

3 CAMINHANDO RUMO À METODOLOGIA

*Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.
(MACHADO, 2012, p. 130)*

O caminho metodológico desta pesquisa é uma soma de aprendizados que construímos no decorrer dos estudos. Neste capítulo, descrevemos o método, detalhando o caminho trilhado. A escolha de cada etapa investigativa revela a relação dialógica e colaborativa em que o conhecimento se constitui nessa construção, seja na escrita, na relação das pesquisadoras, na relação com as professoras participantes, nas análises e nos resultados. Nessa perspectiva, compreendemos que os modos de se fazer pesquisa e de se constituir enquanto pesquisadora foram tão significativos quanto os resultados obtidos.

Podemos estabelecer uma relação entre a pesquisa e o objeto de estudo com a contribuição de Ostetto (2017, p. 76), quando apresenta que registros contidos nos cadernos das professoras de Educação Infantil tem por objetivo “[...] registrar o vivido, narrar o que fora planejado ou marcar o inesperado vivenciado, tecia a prática do professor”. Compreendemos que a pesquisa também foi lugar de tecer ideias e se estabeleceu em uma construção de muitas mãos e mentes, voltadas ao mesmo objetivo: fazer pesquisa com rigor e ética.

Neste ponto, algumas considerações acerca dos impactos que a pandemia da Covid-19 causou na pesquisa, como a suspensão das aulas presenciais, bem como na relação construída entre a pesquisadora e a orientadora, na ida a campo para coleta e produção de dados não pode ser desmerecida, nem apagada. Toda a orientação do ano de 2020 e boa parte de 2021 foi realizada remotamente. Nesse sentido, a relação entre pesquisadora e orientadora foi construída através das reuniões na Plataforma *Teams* e conversas via *WhatsApp*. A distância foi vencida, na medida em que o desejo de construir a pesquisa somente aumentou. Assim, no decorrer da jornada da pesquisa, compreendemos que as estratégias para a produção de dados teriam que seguir o mesmo rigor metodológico de forma remota, assim como seria empregado presencialmente.

Partindo deste princípio, apresentamos a organização desta pesquisa, para compreendermos as relações entre os registros pedagógicos, compreendidos como parte da documentação pedagógica e o desenvolvimento profissional docente de professoras iniciantes e experientes da Educação Infantil da Rede Municipal de Joinville.

A seguir, apresentamos aprofundaremos nas questões metodológicas da pesquisa, as participantes e demais escolhas de ferramentas para a produção de dados suficientes à análise.

3.1 MÉTODO DA PESQUISA

Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, de abordagem colaborativa, baseada na relação estabelecida com os objetivos, objeto de estudo e as participantes. Desta forma, essa escolha se deve por concordar com Gatti e André (2010, p. 9), quando afirmam que:

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Nesse sentido, também se caracterizará no âmbito de uma pesquisa colaborativa, pois “[...] se baseia na compreensão que os docentes constroem, em

interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real” (DESGAGNÉ, 2007, p. 10). Desta forma, utilizamos os seguintes procedimentos: entrevista narrativa, análise documental e ateliê de autobiografia docente e a escrita de cartas.

Acreditamos que a escolha dos instrumentos aproxima o pesquisador dos colaboradores e, por se tratar de uma base qualitativa, a compreensão é de que:

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Difícilmente conseguiríamos alcançar os objetivos previamente traçados, se o método escolhido não fosse de base qualitativa, uma vez que essa escolha se deu na base estabelecida de elucidar compreensões e identificar as aproximações e distanciamentos, privilegiados no movimento que o método promove.

A seguir, apresentamos as participantes da pesquisa, gentis protagonistas na produção dos dados, que retrataram a realidade e as compreensões acerca da documentação pedagógica e do desenvolvimento profissional docente.

3.2 PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARTICIPANTES DA PESQUISA

Sendo as pesquisadoras pedagogas e com experiência enquanto profissionais da Educação Infantil, relacionando o tema com a realidade das práticas, naturalmente, escolhemos professoras de Educação Infantil enquanto os sujeitos que mais se aproximam do estudo, ainda que a temática e o uso de Registros e produção de Documentação Pedagógica também sejam parte do trabalho de outros professores. Acreditamos, desde o início, na potencialidade das narrativas partilhadas e construídas pelas professoras.

Primeiramente, pretendeu-se selecionar cerca de 14 participantes - professores iniciantes e experientes atuantes¹¹ na Educação Infantil da Rede Municipal de Joinville. Para trazer mais diversidade às contribuições, buscamos profissionais que atuassem em Centros de Educação Infantil que se localizassem em regiões distintas e até mesmo opostas do Município de Joinville. Compreendemos que as produções de documentação pedagógica desses profissionais são únicas, embora estejam constituídas de uma identidade, segundo os contextos em que atuam e as diretrizes e estudos relacionados à Rede Municipal de Joinville. Conforme apresentado por Gatti (2005, p. 07):

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios conforme o problema em estudo, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualifica para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

A busca por esses participantes iniciou no contato da pesquisadora com a Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa foi tratada com a Gerente de Educação Infantil, que indicou uma técnica pedagógica para auxiliar na seleção dos participantes. A partir do contato com a Técnica de Ensino, foram disponibilizadas cinco instituições que se encontram em diferentes regiões do município, localizadas na região Norte, Sul e Oeste. Na ocasião, uma das instituições indicada foi descartada. Essa proximidade poderia interferir nos princípios éticos da pesquisa. Iniciou-se o contato com as gestoras responsáveis pelas instituições indicadas pela técnica pedagógica. Na indicação, a técnica de ensino apresentou as instituições que mais tinha familiaridade e proximidade com as gestoras.

Após a indicação das instituições pela técnica de ensino, entramos em contato com as gestoras e, na ocasião, pudemos constatar a abertura para o diálogo e satisfação ao indicar as profissionais que se adequassem ao público que buscávamos: professoras iniciantes e experientes. Nessa interação, os nomes foram sugeridos e os contatos fornecidos para que as pesquisadoras realizassem o convite diretamente à cada professora indicada. Foram indicadas quatorze professoras, sete iniciantes e sete experientes. Dos convites realizados às professoras, apenas dois foram

¹¹ Desde o início buscamos pela separação das professoras em dois grupos que tivessem o mesmo número de participantes, para que a análise dos dados fosse expressiva e pudesse ser comparada ao passo de igualdade, no que diz respeito às quantidades de participantes.

recusados, totalizando seis professoras iniciantes e seis experientes, ainda somando um número suficiente para a coleta e produção de dados pretendidos. As professoras selecionadas atuam em quatro instituições diferentes. Apresentamos as professoras participantes por meio do quadro a seguir:

Quadro 3 – Apresentação das Professoras Participantes da Pesquisa, com identificação, formação e anos de experiência

Nome ¹²	Formação	Tempo de experiência na Rede Municipal como Professora Regente
PE1	Pedagoga	15 anos
PE2	Pedagogia/ Mestrado em Educação	15 anos
PE3	Pedagoga, Pós em Educação Infantil;	27 anos
PE4	Pedagoga, Pós em Educação Infantil e Ensino Fundamental	15 anos
PE5	Pedagoga, Pós em Educação Especial	15 anos
PE6	Pedagoga. Pós em Educação Infantil e Anos Iniciais e Gestão	15 anos
PI1	Pedagoga, Pós em Educação Infantil Séries Iniciais e Gestão	5 anos
PI2	Pedagoga, Pós em Educação Infantil	5 anos
PI3	Pedagoga, Pós em Musicalização e Contação de Histórias	5 anos
PI4	Pedagoga, Pós em Psicopedagogia	5 anos
PI5	Pedagoga, Pós em Psicopedagogia e Educação Especial	5 anos
PI6	Pedagoga	5 anos

Fonte: Informações fornecidas pelas Professoras Participantes (2020).

As professoras iniciantes¹³ têm como formação inicial a Pedagogia e a maioria (exceto uma delas) possui pós-graduação *Lato Sensu*. Suas experiências como professoras regentes no município variam de cinco a seis anos. Essa variação se deu pelo fato da realização do último concurso público, que ocorreu em outubro de 2014, com chamadas a partir de dezembro do mesmo ano, a classificação, documentação e exames admissionais influenciam nessa variação de tempo de experiência. Não houve mais concursos públicos para professores de educação infantil até o presente ano, 2021.

¹² Os nomes das professoras foram suprimidos e diferenciados como PI (numeração), para as Professoras Iniciantes e PE (numeração) para as Professoras experientes visando manter em sigilo a identidade das professoras participantes.

¹³ No quadro apresentado por Huberman (2000), as professoras iniciantes estariam contempladas no período de 1-3 anos de experiência, no entanto, a busca das professoras se deu dentre aquelas que são efetivas na rede. A variação para as professoras com experiência mínima de cinco anos se dá por conta da ocorrência do último concurso público da rede, que ocorreu no final do ano de 2014, com chamadas a partir do início do ano de 2015.

As professoras experientes também são todas pedagogas, com pós-graduação *Lato Sensu*, exceto uma delas, que não possui especialização, e outra, que possui pós-graduação *Stricto Sensu*, na área da Educação. O tempo de experiência delas varia entre 15 e 27 anos como professoras no município de Joinville. No presente momento, início de 2022, uma delas está em processo de aposentadoria e a outra aposentou-se no período posterior aos movimentos da pesquisa.

3.3 ÉTICA NA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa em que produzimos dados para análise, a partir de narrativas de professoras da Educação Infantil do Município de Joinville, o projeto de pesquisa teve de passar pela aprovação do Comitê de Ética, na Plataforma Brasil. A submissão do projeto de pesquisa foi realizada em julho de 2020, sob o número de verificação 4.282.826, e teve seu aceite em 17 de setembro de 2020, sem necessidade de correções.

Em posse da carta de anuência, documento expedido pela Secretaria de Educação do Município de Joinville, e da aprovação perante o Comitê de ética, partimos para a busca ativa das professoras de Educação Infantil, participantes da pesquisa, indicadas pelas gestoras e com pré-aceite firmado, por meio de contato telefônico. Iniciamos com ligações telefônicas e demais tratativas foram realizadas via *WhatsApp*.

Devido ao fato de as aulas presenciais terem sido suspensas, dificultando a busca das assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), que não puderam ser concentrados na instituição onde as participantes trabalham, essa busca teve que ser realizada pela pesquisadora Barbara na casa de cada participante. Esse processo, apesar de moroso por conta do deslocamento por regiões distintas da cidade de Joinville, de certa forma, aproximou a pesquisadora das participantes, pois puderam conhecer-se pessoalmente, posteriormente aos contatos telefônicos e via *WhatsApp* já realizados.

Nessa busca, além da assinatura nas vias do TCLE para a pesquisadora e professora participante, também cópia da Carta de Anuência (APÊNDICE B), assinada pela Secretária de Educação foi disponibilizada, para que as participantes tivessem em mãos os documentos necessários para confirmar a autenticidade e seriedade da pesquisa e sua participação. Também foi dada, em forma de presente,

uma carta escrita pela pesquisadora, com votos de esperança e alegria pelo aceite do convite em participar da pesquisa, acompanhados de alguns adesivos sugerindo a temática de livros. A carta e os adesivos foram enviados em um envelope azul escuro, decorado com adesivos, fechado com um laço de cera, adornado pelo símbolo flor-de-lis (APÊNDICE C).

3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

Para uma produção de dados que, além de reunir informações fiéis para a análise, fossem densas em aprofundamento das narrativas das professoras participantes, escolhemos alguns procedimentos que foram organizados com uma ordem que fez sentido para a construção do pensamento acerca do desenvolvimento profissional docente, bem como da produção de documentação pedagógica das professoras. A seguir, abordaremos, de forma sucinta, os instrumentos e procedimentos de produção dos dados. Após, haverá o aprofundamento e conceituação de cada estratégia.

Iniciamos a produção dos dados pela Entrevista narrativa, que foi o terceiro momento de contato da pesquisadora com as participantes, depois do convite e da assinatura do documento TCLE, que ocorreu de forma presencial, com a busca ativa nos locais de trabalho e/ou residências das participantes. A entrevista narrativa ocorreu de forma individual, remotamente, por meio da Plataforma *Teams*, que permitiu às pesquisadoras o registro por meio de vídeo, facilitando o processo de transcrição que ocorreu posteriormente. Enquanto primeiro movimento de produção de dados, foi uma forma de iniciar a pesquisa por meio das falas das participantes, que, ao narrarem e construírem uma relação dialógica com a pesquisadora, foram estabelecendo laços fortalecidos nos demais procedimentos empregados na produção de dados.

Seguimos para a análise dos documentos que as professoras escolheram compartilhar com a pesquisadora. Solicitamos que fossem documentos que elas considerassem documentação pedagógica e que estivessem relacionados, assim poderíamos acompanhar um período vivido pelas professoras com suas turmas, por meio dos registros já finalizados. Esses documentos foram, em sua maioria, planejamentos e registros relacionados ao período planejado, para a pesquisadora poder construir uma análise com mais entendimento da rotina e práticas das professoras.

Seguindo para a finalização da produção de dados, nos reunimos com o grupo de professoras para constituir um movimento inspirado na metodologia dos ateliês de autobiografia docente. Essa estratégia foi dividida entre dois momentos. O ateliê também ocorreu de forma remota, por meio da Plataforma *Teams*. Iniciamos apresentando as professoras, num momento de reencontro de algumas delas, que, mesmo distanciadas, já trabalharam juntas em algum momento ou se conheciam de outros locais.

Ainda no primeiro momento, foi lançado o desafio da escrita da carta, enquanto um processo de revisitamento de memórias relacionadas ao desenvolvimento profissional docente e de suas trajetórias, apresentando-se à interlocutora. Exploramos o gênero textual carta, sua finalidade, possibilidades e o primeiro encontro do ateliê culminou no sorteio das remetentes e destinatárias, sorteamos os nomes dos grupos distintos, isto é, professoras iniciantes escreveram para as professoras experiente e vice e versa. No espaçamento do primeiro momento do ateliê para o segundo, as professoras receberam, em seus locais de trabalho e, eventualmente em suas casas, um pacote com o envelope para envio das cartas e um chocolate, para inspirar o momento da escrita. Foram orientadas a enviar por e-mail ou *WhatsApp* uma cópia da carta que enviariam, para que as pesquisadoras tivessem acesso ao conteúdo compartilhado pelas professoras e preparar-se para o segundo encontro do ateliê.

No segundo encontro do ateliê, com as cartas em mãos, as professoras compartilharam lembranças e emoções afloradas nas escritas e leituras. Em posse das produções das colegas, as professoras puderam adicionar às suas narrativas suas percepções acerca da trajetória da remetente, suas concepções sobre a docência e produção de documentação, trocar, e partilhar valorosas lições que aprenderam no decorrer de suas carreiras.

A seguir, cada um dos procedimentos escolhidos para a produção de dados é descrito de forma mais detalhada, justificando sua escolha e eficácia.

3.4.1 Entrevista Narrativa

Ao estabelecer uma relação com alguém, a conversa é um importante primeiro passo. A escuta se constitui em uma atitude amistosa, aberta ao que o outro tem para

partilhar. Desta forma, optou-se por iniciar a obtenção de dados por meio de entrevistas narrativas, pois:

As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social (MUYLEAERT *et al.*, 2014, p. 194).

A entrevista narrativa revelou-se uma estratégia de aproximação entre as participantes e a pesquisadora, visto que não se conheciam e foi o terceiro momento de contato da pesquisadora com as participantes, depois do convite e da assinatura do documento TCLE. Essa aproximação inicial criou laços que poderiam não ter se constituído devido ao período de distanciamento social, no entanto, a abertura ao diálogo e trocas contidas na entrevista foram de fundamental importância nessa relação.

Para poder iniciar a produção de dados que dessem conta de responder aos objetivos, a entrevista narrativa seria a primeira escolha, ainda que estivéssemos em período de distanciamento, no entanto, a virtualização privilegiou a produção. Se não estivéssemos separadas fisicamente, na busca pelo melhor espaço para a realização da entrevista narrativa, imaginamos que seriam realizadas na instituição onde as participantes trabalham ou, em casos específicos, até em algumas casas. Isso demandaria o uso de aparelho para captação de áudio e vídeo, bem como deslocamento, contudo, como foi realizada de forma remota, com o uso de instrumentos tecnológicos digitais, a captação de áudio e vídeo foi realizada através da Plataforma *Teams*. O espaço utilizado para a entrevista foi a casa da participantes, de forma remota, permitindo que se sentisse confortável e segura para construir sua narrativa.

A entrevista foi organizada com tópicos guias e as professoras tiveram a oportunidade de construir sua narrativa da seguinte forma: a) documentação Pedagógica e Minha Formação - o que aprendeu na formação inicial, formação continuada, aonde busca conhecimento sobre práticas relacionadas à documentação pedagógica; formação colaborativa e troca com os colegas; b) documentação Pedagógica e Minha Prática - quais os tipos de registro que usa, como faz, de que

maneira usa?; c) documentação Pedagógica e Eu - compreensões sobre o que é e sua relevância no contexto da sua profissão na educação infantil.

Muylaert (2014) apresenta as fases e regras para a entrevista narrativa, considerando, desde a etapa da preparação até o momento da fala conclusiva, para construção do roteiro da entrevista narrativa e conhecimento do método, as etapas presentes na tabela foram empregadas. Nossa escolha pela entrevista narrativa considerou essas etapas ao compreender as características do método e seu uso. A seguir, apresentamos um modelo sintetizado das fases e formas de conduzir a entrevista narrativa.

Tabela 1 – Modelo sintetizado relacionando fases da Entrevista Narrativa e respectivas regras

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões <i>exmanentes</i> .
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para Imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?”. Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Muylaert (2014, p. 195)

O uso do método segue as características já apresentadas, pois constituem-se em um conjunto de práticas adotadas em seu uso, no entanto, cada participante também contribuiu de certa forma, trazendo sua identidade. Um apoio apresentado pela pesquisadora foi um *check-list* com os temas abordados na entrevista, cada vez que a participante atingiu a temática prevista no roteiro, uma marcação foi adicionada,

desta forma, a pesquisadora pôde recorrer a essa lista, observar e abordar os temas que não foram privilegiados na narrativa da participante ao final da conversa.

Por meio da análise dos dados obtidos na pesquisa, pretendeu-se reconhecer a autoria das professoras em seus registros pedagógicos e a consideração de suas trajetórias, de maneira colaborativa. A pesquisadora e professoras participantes da pesquisa constituem um laço que promove a construção de saberes, e a presente estratégia apresenta

3.4.2 Análise de Documentos

Dando continuidade, os registros se constituem como ferramentas de reflexão que marcam a trajetória do professor. Procedemos à análise da documentação produzida pelas professoras. Por meio dessa escolha, foi possível obter dados relevantes para identificar as aproximações e distanciamentos da documentação pedagógica de professores iniciantes e experientes da Educação Infantil.

A escolha dessa estratégia deve-se ao caráter analítico que se apresenta, pois a análise documental apresenta relações entre o sujeito e a escrita “[...] a fim de estabelecer essas ligações e de constituir configurações significativas é importante extrair os elementos pertinentes do texto compará-los com outros elementos contidos no Corpus documental” (CELARD, 2008, p. 304). Nesse sentido, essa documentação é produzida e transformada a partir das informações contidas em seu estado original, é lida e compreendida pelo pesquisador que traz os elementos apresentados para sua perspectiva, mas pautado em autores que corroboram às suas ideias, entendida ainda, como “uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados” (BARDIN, 1977, p. 46).

O envio de documentação por parte das Professoras deu-se via e-mail, pela partilha de links de nuvem de armazenamento e via WhatsApp, para que as professoras tivessem a possibilidade de compartilhar os documentos de forma remota, ou da busca dessa documentação física, nas instituições da Rede Municipal, que não ocorreu, mas cuja opção foi disponibilizada. A seguir, apresentamos os documentos recebidos de cada participante e que constituíram corpus de análise da pesquisa:

Quadro 4 – Documentação Pedagógica compartilhada pelas Professoras Participantes da Pesquisa, organizadas por tipo, quantidade de páginas, tipografia e presença de fotografia

Nº ¹⁴	Identificação	Documento Enviado	Número de Páginas	Tipografia	Fotografias
01	PE1	Planejamento de 21/03/2019 a 03/04/2019 e Registros de 21, 22, 25, 27, 28, 29 de março e 01 e 02 de abril.	21 páginas	Planejamento digitado e registros manuscritos	Não
02	PE2	Planejamento e Registros de 02 a 06 de março de 2020 e 10 a 13 de março de 2020.	22 páginas	Planejamento e registros digitados	Sim
03	PE3	Planejamento e Registros de 29 de julho a 02 de agosto e 16 a 20 de setembro.	52 páginas	Planejamento e registros digitados	Sim
04	PE4	16 e 17 de abril de 2019.	2 páginas	Planejamento e registros manuscritos	Não
05	PE5	29 de outubro a 01 de novembro de 2019.	03 páginas	Planejamento e registros digitados	Não
06	PE6	Planejamento e Registros de 05, 11, 12, e 13 de março de 2020.	10 páginas de documentos e 24 fotos separadas.	Planejamento e registros digitados	Sim
07	PI1	Registros de 05, 06 e 07 de fevereiro de 2020; Planejamento 26 de fevereiro de 2020.	07 páginas	Planejamento e registros digitados	Não
08	PI2	Planejamento e Registros de 09 a 13 de março de 2020.	07 páginas	Planejamento digitado e Registros manuscritos	Sim
09	PI3	Planejamento e Registros de 05 a 11 de fevereiro de 2020.	06 páginas	Planejamento e registros digitados	Não
10	PI4	02 a 06 de março de 2020.	10 páginas	Planejamento e registros digitados	Não
11	PI5	Junho a setembro de 2019.	60 páginas	Planejamento e registros do Projeto foram digitados	Sim
12	PI6	16 de março de 2020.	05 páginas	Planejamento e registros digitados	Sim

Fonte: Documentação Pedagógica partilhada pelas Professoras Participantes da pesquisa (2020).

Os documentos enviados foram, em sua maioria, planejamentos e seus respectivos registros (2019 e 2020) e um projeto que também concorreu ao Prêmio

¹⁴ Tomamos a liberdade de atribuir essa numeração para a compreensão que as seis primeiras professoras são consideradas experientes e as seis últimas, iniciantes. Essa diferenciação se dá somente para compreendermos melhor as observações acerca do material compartilhado.

do Águas de Joinville (2019). O número de páginas de documentos enviados variou, mas segue a lógica de atribuir uma página para cada dia de planejamento e uma ou duas páginas para registros.

A associação dos registros escritos aos registros fotográficos dividiu-se ao meio, com seis documentos contendo fotografias e seis que não as continham. Um fato curioso de se observar é que, considerando a divisão dos grupos enquanto professoras iniciantes e experientes, as seis primeiras, no quadro, são considerados professoras experientes e as seis últimas, iniciantes. Quanto ao envio dos registros, acompanhados de registros fotográficos, esta divisão também se deu ao meio nos dois grupos, pois, em cada um deles, três enviaram as fotografias e três não.

Destacamos que a documentação solicitada e posteriormente compartilhada pelas professoras, corresponde ao período anterior ao fechamento das escolas e/ou ensino híbrido. Esta estratégia buscou evidenciar o retrato do real já produzido enquanto documentação pedagógica pelas professoras participantes, visto que, no período de planejamento e elaboração do projeto de pesquisa, não tínhamos uma previsão de como seria o retorno às aulas presenciais. Portanto, seguimos com o planejamento da pesquisa que buscava retratar o real, produzido anteriormente ao período pandêmico.

3.4.3 Ateliê de Autobiografia Docente

Partimos para a constituição de um ateliê de autobiografia docente¹⁵, em que as professoras participantes foram convidadas a um exercício de autoria a partir da escrita de uma carta, escrevendo e descrevendo práticas docentes, relacionadas à produção de documentação, desenvolvimento profissional e demais questões pertinentes relacionadas ao ofício de professor. Embora este instrumento de produção de dados seja mais utilizado em pesquisas autobiográficas, nos inspiramos para uma produção que apresentasse as trajetórias das professoras com suas narrativas, pois compreendemos a potência dessas contribuições. No entanto, a pesquisa ainda é considerada colaborativa pelas demais escolhas e abordagens que escolhemos e implementamos. O uso desta ferramenta foi crucial para a produção de dados reais e

¹⁵ Optamos por essa ferramenta, inspirada na metodologia dos ateliês de autobiografia docente, por se constituir enquanto um movimento que proporcionou os elementos necessários para a análise dos dados obtidos.

sensíveis. O ateliê de autobiografia docente foi um encontro com o grupo de professoras que ocorreu de forma remota, por meio da Plataforma *Teams*, que ocorreu em dois momentos. Para constituir um movimento, essa estratégia foi dividida entre dois momentos.

A prática dos ateliês biográficos de projeto mostra que a eficácia da história de vida nos procedimentos de formação está ligada de modo constitutivo à dimensão de socialização inerente à atividade biográfica. Entendo aqui por atividade biográfica o conjunto das operações segundo as quais os indivíduos inscrevem suas experiências nos esquemas temporais orientados que organizam mentalmente seus gestos, seus comportamentos, suas ações de acordo com uma lógica de configuração narrativa (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366).

Iniciamos apresentando as professoras, ainda no primeiro momento, lançamos o desafio da escrita da carta, enquanto um processo de revisitamento de memórias relacionadas ao desenvolvimento profissional docente e de suas trajetórias, apresentando-se à interlocutora. Exploramos o gênero textual carta, sua finalidade, possibilidades e o primeiro encontro do ateliê culminou no sorteio das remetentes e destinatárias, sorteamos os nomes dos grupos distintos, isto é, professoras iniciantes escreveram para as professoras experientes e vice e versa. No espaçamento do primeiro momento do ateliê para o segundo, as professoras receberam em seus locais de trabalho e, eventualmente, em suas casas, um pacote com o envelope para envio das cartas e um chocolate, para inspirar o momento da escrita. Foram orientadas a enviar por e-mail ou *WhatsApp* uma cópia da carta que enviariam, para que as pesquisadoras tivessem acesso ao conteúdo compartilhado pelas professoras e preparar-se para o segundo encontro do ateliê.

No segundo encontro do ateliê, já em posse das cartas, cujas remetentes e destinatárias foram previamente sorteadas, reunimo-nos para trocar e, sobretudo, ouvir umas às outras. Iniciamos vendo um vídeo do livro "Onde a palavra abre os olhos" (CUNHA; LINHARES, 2020). Este foi um momento que marcou o início de nosso encontro, deixando claro que a palavra, dotada de sensibilidade estava presente em nós e foi com ela e por meio dela que nos preparamos para aquele momento, na escrita das cartas.

Com as cartas em mãos, as professoras compartilharam lembranças e emoções afloradas nas escritas e leituras. Em posse das produções das colegas, as professoras puderam adicionar as suas narrativas percepções acerca da trajetória da

remetente, suas concepções sobre a docência e produção de documentação, trocar, e partilhar valiosas lições que aprenderam no decorrer de suas carreiras. A troca e leitura de cartas serviram como elementos para discussão, em que houve trocas de compreensões e práticas, visando a aprendizagem docente. Optamos pela escrita de cartas, por compreender que essa estratégia exercita, através da escrita, o registro de uma trajetória docente, relatos que serão, além de registros burocráticos, memórias que informam e ensinam.

Os textos escritos não são fruto apenas do que os escritores querem dizer, mas também do que eles supõem ser de interesse dos leitores. Há um 'contrato' implícito entre autor e leitor. Quem escreve imagina um leitor empenhado em compreender o que o texto diz: nenhum texto é suficientemente bom para dispensar o necessário exercício de atribuição de sentido por parte de quem lê. Os leitores, por sua vez, esperam que os autores estejam dizendo algo de fato interessante, algo que vale a pena ler (SOLIGO, 2015, p. 121).

Esses textos, posteriormente trocados, foram oportunidades de exercício de autoria, de aproximação, de troca, desabafo, ensinamentos e aprendizado. Com a produção das cartas, pretendíamos que, internamente, as professoras se sentissem motivadas a compartilhar e a discutir a própria trajetória e os caminhos da profissão, relacionando aos desafios e possibilidades presentes na rotina do trabalho na rede, comum a todas as participantes.

Destacamos, também, a dinâmica da troca de cartas estabelecida entre as participantes, uma vez que foram separadas segundo os critérios de que são compreendidas como professoras iniciantes e experientes no exercício de sua função na Rede Municipal de Ensino, na Educação Infantil. As professoras iniciantes e experientes foram sorteadas entre si e uma ficou responsável em redigir uma carta à outra, que é do grupo oposto o qual faz parte. Estas cartas tiveram seu conteúdo direcionado a descrever, compartilhando suas experiências, no caso das Professoras Experientes. Já as Professoras Iniciantes escreveram cartas às Professoras Experientes, apresentando seus dilemas e desafios próprios da iniciação à docência sobre a produção de documentação pedagógica.

O encontro durou cerca de 1 hora e 30 minutos e foi marcado por relatos de identificação com a carta recebida e dos destaques relacionados ao percurso formativo e de história de vida de cada uma das professoras participantes. Terminamos com a troca de dicas e lições tão únicas, que cada uma das

professoras pôde compartilhar, valorizando os conhecimentos adquiridos no decorrer de suas carreiras, evidenciando os seus processos formativos e o desenvolvimento profissional docente acerca da documentação pedagógica.

O grupo se constituiu de uma forma bastante peculiar, visto os interesses em comum partilhados pelas professoras que, criteriosamente foram selecionadas para participar de uma pesquisa. Construimos juntas, em momentos de isolamento social que nos assolou. Construir juntos, mesmo separados, foi uma experiência marcante.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados da presente pesquisa baseia-se na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). É uma estratégia pautada na pesquisa qualitativa, que contribui desvelando o conteúdo apresentado nos instrumentos de produção de dados, por meio de análise realizada pelo pesquisador. Optamos pela metodologia de análise de conteúdo, por considerar que suas etapas construíram base de dados relevantes e suficiente para análise, pois, segundo Franco (2008, p. 24):

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que, para o efetivo "caminhar neste processo" a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, "o pano de fundo" no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados.

A análise de dados obtidos por meio do instrumento de produção de dados "Entrevista Narrativa" foi realizada a partir da transcrição do conteúdo das entrevistas, criação de um quadro, em que excertos das falas das Professoras participantes foram organizados seguindo o critério de eixo/temática, que foram definidos, *a priori*, no planejamento das ações que envolveram a escolha do método da Entrevista Narrativa, ademais, foram segmentados as categorias, seu critério foi decidido *a posteriori*, de forma a iniciar o processo de análise, uma vez que, na leitura flutuante estas foram identificadas nas falas das professoras participantes.

Devido à singularidade das narrativas construídas pelas professoras participantes, outras categorias foram identificadas em suas falas. Uma vez

identificadas, também passaram pelo processo de identificação e excerto delas, anexadas ao quadro, contribuindo ao *corpus* de análise constituído para a presente investigação. Faz-se importante ressaltar que os dados das professoras participantes foram divididos em dois públicos: “PROFESSORAS INICIANTES” e “PROFESSORAS EXPERIENTES”, critério estabelecido como base da pesquisa, visto que tal procedimento busca garantir, na metodologia, a concordância com os objetivos da pesquisa.

Quadro 5 – Objetivos, eixos e categorias de análise

Objetivo	Eixo	Categorias
Elucidar o percurso formativo e as compreensões acerca da documentação pedagógica.	Percurso Formativo e Compreensões de professoras da Educação Infantil sobre Documentação Pedagógica	Percurso Formativo
		Compreensões acerca da Documentação Pedagógica
Identificar as práticas de documentação pedagógica produzida por professores iniciantes e experientes estabelecendo suas aproximações e distanciamentos	Práticas de Documentação Pedagógica	Produção de Documentação Pedagógica
		Uso da documentação pedagógica
Analisar as principais lições acerca da documentação pedagógica deixadas por professores iniciantes e experientes ao desenvolvimento profissional docente	Lições de professoras da Educação Infantil acerca das contribuições da documentação pedagógica ao desenvolvimento profissional docente	Lições que envolvem a relação teoria e prática no percurso formativo
		Lições que envolvem a necessidade de ampliação de tempos e espaços de formação continuada centrada nos CEIs
		Lições que requerem que os professores experientes se tornem mentores dos professores iniciantes na indução à docência
		Lições que exigem encantamento com a profissão docente
		Lições que apontam mudanças qualitativas nos registros pedagógicos durante o percurso da profissão
		Lições que atravessam a estética na formação do professor e na produção de documentação pedagógica
		Lições que priorizam a centralidade da criança na documentação pedagógica

Fonte: produzido pela pesquisadora (2021).

4 PAUSA NA CAMINHADA: REFLETINDO SOBRE OS PASSOS PERCORRIDOS

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.
Cora Coralina¹⁶*

A pausa da nossa caminhada nada mais é do que a análise dos dados obtidos por meio dos procedimentos escolhidos, que se estruturou em três eixos, relacionados aos objetivos específicos, definidos no início da pesquisa. O capítulo inicia com os temas divididos em eixos de análise, definidos *a priori*, construídos tendo como base os objetivos específicos, traçados para a pesquisa.

Com base nas temáticas, as categorias foram definidas *a posteriori*, levando-se em conta os dados obtidos por meio das entrevistas narrativas, análise de documentos, ateliê de autobiografia docente e escrita das cartas. Para construir a análise, os dados obtidos nas narrativas das professoras iniciantes foram apresentados antes das professoras experientes em cada uma das categorias.

Os subcapítulos e suas respectivas temáticas são apresentados em três partes. Iniciamos com o “Percurso Formativo e Compreensões de professoras da Educação Infantil sobre Documentação Pedagógica”, em que apresentamos excertos dos relatos produzidos a partir das entrevistas narrativas. Por meio dessas análises, pudemos estabelecer as relações entre os processos formativos que vem desde a formação inicial e tem continuidade na formação continuada das professoras de Educação Infantil.

No segundo subcapítulo, apresentamos as Práticas de Documentação Pedagógica e as relações a produção de documentação pedagógica e observar os tipos de registros pedagógicos produzidos pelas professoras participantes além de seus usos. Para isso, refletimos acerca do uso da Documentação Pedagógica no planejamento pedagógico, nas avaliações de aprendizagem e nas interações com as famílias.

Por fim, teremos a oportunidade de refletir acerca das “Lições acerca da Documentação Pedagógica ao Desenvolvimento Profissional Docente”, perpassando

¹⁶ Frase atribuída a Cora Coralina, pseudônimo de Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, foi uma poetisa e contista brasileira. Nascida na Cidade de Goiás, 20 de agosto de 1889, teve seu falecimento em 10 de abril de 1985.

os subcapítulos apresentados anteriormente e refletindo acerca da relação entre a teoria e a prática na formação continuada, pensar sobre tempos e espaços de formação continuada nos CEIs, sobre o papel dos professores experientes na inserção à docência e das necessidades de políticas públicas que institucionalizem os processos formativos de iniciação à docência. Apresentamos, também, questões tão únicas e peculiares que foram apresentadas nas narrativas como do encantamento pela profissão docente, das mudanças dos registros nos percursos das professoras, sobre a estética empregada na documentação pedagógica e sobre o protagonismo infantil nessa produção.

4.1 PERCURSO FORMATIVO E COMPREENSÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

O presente subcapítulo apresenta o percurso formativo das professoras participantes da pesquisa e as compreensões que construíram ao longo da profissão. Compreendemos que esse percurso diz respeito ao desenvolvimento profissional docente, que é o período de desenvolvimento enquanto professor, tempo de aprender a ser professor a partir de experiências anteriores às da formação, perpassando o período da formação inicial, acrescido na formação continuada e desenvolvidas também nos aprendizados que ocorrem no exercício da profissão. Corroborando essa compreensão de desenvolvimento profissional, constituído no percurso formativo e de trabalho docente, Nóvoa (2019, p. 14) contribui, na medida em que afirma que “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente”.

Nesse sentido, Garcia (1999, p. 144) apresenta o conceito de desenvolvimento profissional como fenômeno da formação humana, sendo um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”.

Apesar das aproximações que se dão em aspectos comuns de inserção e permanência no exercício da docência, as narrativas das professoras participantes são únicas, pois cada profissional traz em seu percurso questões tão singulares

quanto diversificadas, com identidade e reflexões que partem de suas próprias experiências.

4.1.1 Percursos formativos

Como já afirmado anteriormente, as narrativas acerca dos percursos formativos são singulares e únicas. No entanto, nessas mesmas narrativas, observamos que alguns aspectos se tornam comuns nas contribuições das professoras que participaram da pesquisa. Dessa forma, elencamos categorias que se relacionam ao percurso formativo construído pelas professoras.

Iniciamos com a Formação Inicial, período primordial ao trabalho docente, onde a profissional tem acesso aos conteúdos que a habilitaram para o exercício da docência. Neste período existem narrativas da importância do estágio curricular e de inserção à docência, as narrativas se estendem e abarcam outras etapas do percurso formativo como a autoformação, onde as profissionais, já inseridas no campo de trabalho, identificam suas necessidades de formação e as fazem, contribuindo com a prática.

Adiante, a formação continuada também se destaca como de extrema importância à prática docente, pois é por meio dela que as professoras têm a oportunidade de refletir sua prática em ações que visam o aprimoramento e desenvolvimento profissional. Entre essas ações, destacam-se a formação colaborativa, na medida em que as professoras têm momentos que são promovidas trocas de experiências, contribuindo de forma dialógica, nas quais todas podem colaborar com questões que emergem da necessidade de que são elencadas e compartilhadas no grupo. Na heteroformação, que se constitui como uma formação organizada a partir de necessidades identificadas em nível local, realizada por meio da instituição de trabalho com formações ofertadas pela equipe gestora e/ou coordenadores pedagógicos, e em nível municipal, em formações que vêm de uma demanda identificada pela secretaria de Educação.

No que se refere à Formação Inicial, a compreendemos enquanto um período de extrema importância para o profissional no campo da educação e que é por meio dela que o futuro professor tem acesso aos primeiros conhecimentos que servirão de base para sua prática futuramente. Vaillant e Marcelo (2015, p. 45) afirmam que “a

formação inicial do professor é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo”. Trata-se de um período de tomada de decisões, aprende-se conceitos, técnicas, metodologias, no entanto, conforme destaca Nóvoa (2019, p. 6):

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.).

Na formação inicial, estão contemplados os processos de desenvolvimento de aptidões fundamentais para a gestão das aulas, da inserção à equipe de trabalho, conhecimentos relacionados ao sistema escolar, didática adequada à etapa da educação que se pretende atuar, bem como dos conteúdos e reflexão sobre a atuação do professor que se pretende ser. Gatti (2003) reconhece que a formação inicial pressupõe um processo que assegure um conjunto de habilidades aos estudantes/professores que permita iniciar sua carreira docente com um mínimo de condições pessoais de qualificação.

Esse período da formação supõe os desafios que se colocam aos novos professores, pois, conforme apresenta por Garcia (1999, p. 29):

[...] aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais etc. de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades.

Nesse período, o futuro professor principia uma transformação entre o papel de aluno e o papel de professor. A formação inicial fornece muitos momentos únicos na preparação do futuro professor, com as disciplinas que se adequam aos conhecimentos que o trabalho exige e outro momento muito importante dessa preparação é o estágio. Ostetto (2000) aponta o estágio como um momento de encontro entre educadores em formação e educadores que já estão atuando na educação infantil. Compartilhamos dessa definição por considerar o estágio não somente um campo de aplicação dos conhecimentos constituídos na formação inicial, mas um campo de produção de conhecimentos.

O estágio curricular, enquanto campo do saber, de experiências prévias que constituíram marcas na formação inicial, foi apresentado na fala das Professoras Iniciantes. Nesse sentido, as escolhas que o profissional precisa fazer nesses momentos geralmente se aplicam à faixa etária que se pretende atuar. Por meio do estágio curricular, as futuras professoras experimentam e experimentando, erram, aprendem, observam e criam um arsenal de conhecimentos e ferramentas que lhe serão úteis futuramente. Quanto às escolhas que permeiam o período da formação inicial, especificamente o estágio curricular, temos a contribuição da Professora, que menciona, em sua entrevista narrativa, a escolha pela Educação Infantil a partir das experiências constituídas no estágio curricular:

No meu estágio da faculdade ficou muito claro para mim, que eu não tenho perfil para ensino fundamental, meu perfil é para educação infantil. No estágio eu percebi, me encantou! Porque a educação me encanta, só que no meu estágio ficou muito marcado para mim algumas situações algumas cenas, e não era aquilo que eu queria, não o ensino fundamental (PI2 ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Conhecer o campo em que se pretende atuar, em profundidade, auxilia em uma escolha segura, que impactam profundamente nas etapas futuras do desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, conhecer-se e projetar-se nesse novo espaço também é um exercício que o futuro professor faz, consciente do campo em que se pretende atuar. Rocha e Ostetto (2008, p. 108) explicam que:

O enfrentamento das questões cotidianas dos espaços educativos leva à construção de um conhecimento significativo, da observação atuação direta, para chegar aos níveis do saber, do saber fazer e do fazer. Assim, a importância que tem o domínio dos conhecimentos, a que chamamos fundamentos, como ferramentas de trabalho para o professor, é potencializada.

Além das escolhas que os acadêmicos são oportunizados no período de estágio, o futuro professor também tem a oportunidade de experienciar parte da rotina do Professor de Educação Infantil. Nessas experiências, estão também as dificuldades e o reconhecimento delas, relacionadas ao aprendizado e práticas de produção de documentação pedagógica. Sobre sua Formação Inicial, a Professora relata que:

Quando eu me formei, foi em 2010/2009, eu não tinha noção da importância que tinha toda essa documentação, na educação infantil. Não tive esse olhar, assim mesmo no estágio,

porque na minha formação eu tive estágio desde o segundo semestre e foi no decorrer da faculdade toda, não foi (só) lá no final e eu tinha que fazer registros, já via a importância disso. Eu compreendo melhor, mas assim eu não tinha noção ainda, do planejamento em si, do professor, de toda prática do professor, da importância desse olhar que você tem que ter num todo da criança (P15, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

O relato destaca que o período de formação inicial foi um momento de intenso aprendizado e preparação para o trabalho da professora, no entanto, como o próprio nome diz, a formação é “inicial”, os conceitos são apresentados, as metodologias são discutidas, mas a formação inicial e os saberes constituídos no estágio curricular não são permanentes, no sentido de findarem em si mesmas. Nesse sentido, Silva (2009, p. 25) discute que:

O professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes a sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar sobre o qual atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o corpus teórico, e essa teoria não está sendo socializada aos futuros professores no chão da escola, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido.

Acerca dos conhecimentos construídos no período de estágio, que, muitas vezes, é o primeiro contato pedagógico que o profissional tem com crianças, se constitui em um momento que permite ao futuro professor arriscar-se, promover experiências às crianças em um ambiente supervisionado que permite testar seus limites.

O estágio não apresenta um caráter aplicativo, prescritivo e normativo das práticas de educação e cuidados das crianças de zero a seis anos. Ao contrário, abre-se como possibilidade, para as educadoras em formação, de exercitar o olhar e experimentar ver além do aparente, na complexa configuração do cotidiano infantil. Para além de uma programação de atividades e organização de rotinas, o plano de ação pedagógica constitui-se numa dinâmica permanente de sistemáticas intervenções e repositições pautadas num contínuo processo de investigação do universo infantil (ROCHA; OSTETTO, 2008, p.105).

Outra questão relacionada à formação inicial é a narrativa apresentada, em que, a professora afirma que a formação inicial norteou sua aprendizagem acerca da documentação pedagógica, no entanto, não tendo relação teoria-prática, conforme esperado:

[...] a nossa formação na faculdade, é aquela formação mais tradicional e busca poder embasar para poder ter um norte de como é, não é como faz, como os educadores faziam, porém assim uma coisa que eu vi bastante na época é que muitas coisas, você lá na aula era uma forma e

na sua prática acabava vivenciando de outra forma, isso até a gente comentava muito, porque a maior parte eram professores que estavam fazendo, mas assim, foi uma base bem importante para mim (PI3, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Ao compreender a formação inicial enquanto uma formação constante para os professores atuantes, refletimos acerca da necessidade de desenvolver uma integração com a formação e os conteúdos necessários e úteis para a prática pedagógica com as crianças. Garcia (2010) apresenta esta relação da seguinte forma:

O conhecimento para ensinar é um conhecimento formal que se deriva da pesquisa universitária e é aquele ao qual os teóricos se referem quando afirmam que o ensino gerou um corpo de conhecimentos diferente do conhecimento comum. Partindo dessa perspectiva, a prática tem muito a ver com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas.

Consonante ao conceito apresentado nas narrativas das Professoras Iniciantes, as Professoras Experientes também apresentaram uma narrativa marcada pelos desafios postos no início da carreira docente relacionados à formação inicial. A Professora Experiente 5 indica suas dificuldades relacionadas a esses desafios: *Na minha formação, eu acho que ela saiu um pouco defasada, a faculdade não dá esse respaldo todo que a gente precisa* (PE5, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020). Condizente a esta condição, a narrativa da Professora Experiente 2, indica:

Na minha época, eu estava muito crua no período da formação, hoje eu vejo que as acadêmicas já não são mais assim, elas são mais antenadas no sentido de buscar cursos, de talvez ler mais além do que a gente oferece, oportuniza em sala, então na minha época eu era um pouco, eu lembro que eu era um pouco fechada assim, sabe? muito crua para esse sentido de prática, então, durante a minha formação inicial o que eu lembro de documentação pedagógica é algo muito superficial, no sentido de referências bibliográficas mesmo (PE2, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Desta forma, também podemos compreender como parte do processo de tornar-se professor, esta dificuldade de relacionar a teoria à prática. No entanto, conforme apresentado por Silva (2009, p. 25), “[...] com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor”. Isso abre um leque para as análises desenvolvidas no decorrer da presente pesquisa.

A formação Inicial é a base na qual se fundamentam os conhecimentos que os professores necessitam para ingresso ao campo da educação, no entanto, somente a

base não abarca todos os desafios e conhecimentos que o professor necessita para uma prática consistente. Nesse sentido, Garcia (1995, p. 54-55) ressalta que é necessário compreender a

[...] formação de professores como um continuum. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Este princípio implica também a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados” encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Compreendemos que a busca inicia na formação inicial, talvez antes dela, mas a busca nunca termina. Assim, a formação docente se constitui enquanto um processo complexo, pautado no contexto social, político e econômico. Cada um se vivencia o processo de desenvolvimento levando em conta sua história pessoal e profissional, mas que precisa de tempo, para promover as inovações que tanto buscamos e a assimilação das mudanças que ocorrem. Vaillant e Marcelo (2015, p. 49) destacam que:

Tanto os docentes iniciantes como os experientes valorizam pouco os contextos formais de aprendizagem, tal qual a formação inicial, as práticas de ensino ou os cursos de formação. Pelo contrário, sua ideia de aprendizagem profissional tem uma relação mais com a experimentação nas aulas, com o aprender dos alunos e de outros companheiros.

Há saberes que, no cotidiano, aprende-se a fazer, fazendo. Aprende-se a ensinar, ensinando. Como destaca o relato, acerca do aprendizado da produção de documentação pedagógica na formação inicial:

[...] os registros vamos ver assim mais simples, na faculdade, e uma coisa que eu aprendi também, ela te possibilita a ter outros olhares assim como os professores falavam, ela ajuda, na procura, não só esperar pelos professores (PI2, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

O profissional que compreende a relação entre a pesquisa e o trabalho docente certamente compreende seu ofício como exercício de um pesquisador das infâncias. Portanto, as contribuições das professoras nos mostraram que a Formação Inicial foi

importante como base para início no campo da docência, no entanto, não foram todos os saberes necessários para o trabalho que foram aprendidos no período. O estágio é o início, são as primeiras tentativas, experimentações em que o futuro professor tem a oportunidade de aprender seu ofício, mas não é a realidade, o estagiário não está só, a partir dessas tentativas há de construir um conjunto de saberes que lhe servirão à prática docente. Mas o aprendizado não finda na formação inicial, nem na continuada, já que ser professor é um processo contínuo de aprender a ser.

Ainda que as professoras se distingam entre iniciantes e experientes, em sua formação as marcas que mostram uma insegurança frente aos desafios da produção de documentação pedagógica permanecem, na medida que identificaram essas lacunas. Adiante, é possível perceber que as professoras ao identificar os desafios e lacunas na formação mobilizam-se na busca de formação que atenda às suas necessidades.

O período de inserção na docência revela-se como de muitas incertezas, o que pode ser compreendido como uma continuidade dos desafios que se colocaram desde a formação inicial, e isso foi afirmado nas narrativas das professoras participantes da pesquisa. Conforme Garcia (2009, p. 27):

Os professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes. Isso é mais possível se o conhecimento essencial para os professores iniciantes puder se organizar, representar e comunicar de forma que permita aos alunos uma compreensão mais profunda do conteúdo que aprendem.

Ainda sobre o período de inserção na docência, embora a literatura destaque que envolve os primeiros anos da profissão, em torno de dois a cinco anos, ela não pode ser mensurada assertivamente, pois o processo de desenvolvimento de cada professor é único, a experiência é que poderá definir qual foi o tempo empregado para esse processo.

A fase de inserção na docência pode durar vários anos, e é neste momento que o professor iniciante tem que desenvolver sua identidade como docente, e assumir uma função concreta dentro do contexto de uma escola específica. Não há duas escolas iguais e cada contexto tem suas próprias peculiaridades, porém, é possível identificar uma série de fatores que podem facilitar ou serão obstáculos na etapa de inserção (VAILLANT; MARCELO, 2015, p. 91, tradução nossa).

O apoio dos colegas no período de inserção, se revela como uma marca nas carreiras das professoras. O período fragiliza o profissional e, como apresentado por Vaillant e Marcelo (2012, p. 123): “[...] os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incertezas e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações”. Essa afirmação vai ao encontro da narrativa da PI6, escrita em sua carta, que foi destinada à PE6: *Comecei na rede no ano de 2015 como professora volante do primeiro período. Neste ano encontrei duas professoras maravilhosas que me ajudaram muito com meus medos e inseguranças (PI6, CARTA, 2021).*

As percepções acerca do trabalho realizado no período de inserção à docência fazem parte da reflexão acerca do professor que se é e do que busca ser, a partir da construção de um ideal próprio, que parte das experiências que teve enquanto estudante. No relato da PI1, podemos perceber que ao refletir sobre seu período de inserção à docência, menciona que: *Eu trabalhei por muitos anos de auxiliar, quando eu iniciei, eu tinha 17 anos, trabalhei no particular, iniciei junto com magistério, então eu não tinha uma prática muito adequada (PI1, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).* Partindo dessa reflexão, percebemos quanto essa reflexão acerca do que é adequado ou não, perpassa quem foi e quem é hoje, enquanto profissional. Nesse sentido, a indução à docência:

É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os docentes iniciantes devem construir conhecimento profissional além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal (GARCÍA, 2016, p. 305-306).

Os desafios que se colocam às professoras desde o período de inserção, também são compartilhadas por professoras mais experientes, como veremos no subcapítulo que abordará a documentação pedagógica e a prática. No que se refere à produção de documentação pedagógica, turmas de pré-escola, que tem um número maior de crianças e somente um professor em sala se convertem em desafios, sobretudo ao professor no período de inserção, conforme destaca o relato:

Quando eu iniciei, comecei com as turmas maiores, com o 2º período como era turma grande, muitas crianças então eu estava começando a dar meus primeiros passos ali, eu fazia os meus registros sempre quando estava acontecendo alguma coisa, já estava anotando uma coisinha para poder lembrar depois (PI6, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Diante do desafio apresentado, a professora foi capaz de lançar mão de uma estratégia que a auxiliaria na produção de seus registros futuramente. Dessa forma, “os docentes iniciantes precisam ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensinamento, de tal forma que melhorem continuamente como docentes” (GARCÍA, 2016, p. 306). Na prática diária estava o aprendizado necessário para o desempenho de sua função.

Para produzir a documentação pedagógica necessária, nesse caso a avaliação, a Professora Experiente 5 relata que em seu período de inserção encontrou algumas dificuldades, mas na medida em que buscava mais informações acerca de seu trabalho, fez desse um período de intenso aprendizado sobre sua prática.

[...] comecei a estudar a partir dali, com dificuldades, porque quando a gente começa sempre tem um pouco de dificuldades, com planejamento, com registro, e eu sempre fui atrás, buscando saber mais coisas, eu trabalhava (PE5, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Talvez, alguns profissionais mais experientes não percebiam sua importância na trajetória e ensinamentos deixados aos professores no período de inserção, mas o aprendizado deixado por eles, aos profissionais que iniciam na docência se revela como imprescindível para compreender as rotinas, relações com gestão, famílias e as habilidades necessárias ao trabalho, que o iniciante necessita desenvolver. Quando o profissional mais experiente toma para si a tarefa de ensinar e, assim, contribuir ao desenvolvimento profissional docente do colega que inicia, está exercendo o papel de mentor. Ainda que, não oficialmente, mas os profissionais mais experientes desempenham esse papel, como apresentado por Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 144):

A tarefa que designa ao mentor é a de assessorar didática e pessoalmente ao docente principiante, de forma que se constitua como elemento de apoio. [...] Ele assume um papel de grande importância no programa de inserção, pois é a pessoa que ajuda e dá orientações ao docente principiante, tanto no currículo como na regência de classe.

Essa mentoria pode ser identificada na descrição da carta da PI3, endereçada à PE5.

Iniciei uma turma de maternal I, sem experiência alguma e sem ter a mínima ideia do que fazer, contei com a ajuda de uma professora maravilhosa e paciente e de uma auxiliar extremamente profissional. Todos os ensinamentos de ambas foi o que me formou com uma auxiliar, também. Tinha 2 filhos pequenos na época, um bebê de 1 ano e 4 meses e uma menina de 4 anos, foi

um começo difícil, eu estava há 6 anos sem trabalhar, mas como fui me apaixonando pelo que fazia e ajudava a fazer (PI3, CARTA, 2021).

Por sua vez, a PE5 discorre, em sua carta, acerca das responsabilidades que, enquanto Professora em fase de inserção se revelavam como desafios. No entanto, esses mesmos desafios também se transformam em habilidades aprimoradas por meio da prática pedagógica necessária para desempenhar seu trabalho.

Ao iniciar minha carreira na escola pública, recém-formada, fui trabalhar em um CEI onde tinha uma APP maravilhosa, uma gestora deslumbrada pela educação e uma comunidade engajada. Nossa, como trabalhei lá... Tudo precisava ser/estar perfeito... Em função disso, meus finais de semana, eram usados para aprimorar meu trabalho, buscando essa esperada “perfeição”. Mas lá, tudo era muito valorizado, recompensado, e isso, fazia cada hora extra gratuita valer a pena. Eu era uma “Sonhadora da Educação”, Paulo Freire, Rubem Alves, Henri Wallon e John Dewey minhas fontes de inspiração (PE5, ENTREVISTA NARRATIVA).

Destarte, a prática pedagógica presente na inserção aponta para a necessidade da criação de um conjunto de habilidades necessário ao trabalho pedagógico, conforme apresentado por Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 127): “Os docentes principiantes necessitam ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino, de tal forma que melhorem continuamente como docentes”.

A PE4, por meio de sua carta endereçada à PI5, sinaliza sua falta de experiência no período de inserção, mas também um despertar para as necessidades que a rotina e o trabalho pedagógico requisitam:

No início da minha carreira tinha pouca experiência [...] trabalhando em creche que priorizava o bem-estar das crianças não tinha ainda muito o pedagógico. Que se resumia a cantar músicas e cantigas de roda. Com o passar dos dias eu procurava por conta própria, literaturas e contava nas rodas para algumas crianças que estavam acordadas e se mostravam interessadas (PE4, CARTA, 2021).

Diante disso, podemos destacar que o professor, para além da compreensão das tarefas a serem executadas desde seu início como docente, do apoio dos colegas, que assumem papel de mentoria ao “pegá-los pelas mãos” e ensinar-lhes os caminhos da docência, também apresenta apontamentos quanto ao seu próprio desenvolvimento profissional docente. Uma vez identificadas as lacunas deixadas pela formação inicial e das narrativas que apresentam os desafios de inserção na docência, o profissional aponta suas inclinações pedagógicas, isto é, identifica as

dificuldades e busca pela formação que desenvolverá as habilidades já apresentadas por ele ou que necessita para desempenho de seu trabalho.

A análise que se pretende neste ponto é da busca autônoma das professoras pela formação que tenha como tema a documentação pedagógica, um instrumento de trabalho imprescindível à prática, que surgirá para análise no decorrer do texto. Logo:

O professor de crianças [...] deve ser um especialista e sua formação, oferecida nos cursos de graduação, especialização e na formação continuada, deve possibilitar a esse profissional lidar com a organização dos espaços e dos tempos das unidades (os estabelecimentos) de educação infantil e com as dinâmicas dos grupos infantis, com foco em diferentes prioridades: cuidado físico, atividades propostas para ocorrerem em grupo ou individualmente que possibilitam a construção, pela criança, de significações sobre o mundo e sobre si (OLIVEIRA, 2012, p. 226).

A esse profissional, que investe em sua formação, contribuindo ao seu desenvolvimento profissional docente, ao investir em si contribui também para qualidade da educação oferecida às crianças. Cabe a compreensão de que todo esse movimento em benefício de sua prática também serve:

Para dar visibilidade ao processo de desenvolvimento das crianças, o professor precisa aprender a documentar situações por meio de registros diários, a refletir sobre suas práticas pedagógicas de modo a identificar e traduzir os sinais das crianças e, a partir disso, a organizar o cotidiano infantil (OLIVEIRA, 2012, p. 227).

A formação do professor, no decorrer de sua carreira, perpassa diversos ciclos, em que, por necessidade, o profissional busca por formações que respondam a alguma mudança relacionada às diretrizes, novas abordagens pedagógicas, correntes, autores que se destacam entre outros motivos. Vaillant e Marcelo (2012, p. 30) apresentam a autoformação como "uma formação na qual o indivíduo participa independentemente e tem sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação".

Em se tratando de documentação pedagógica, as Professoras participantes da pesquisa também viveram esse movimento de busca própria por formações que respondessem às dúvidas relacionadas ao tema. Nesse sentido, a autonomia do profissional inicia pela autocrítica e autoanálise de suas concepções, referenciais teóricos e práticas pedagógicas. É de extrema importância que os professores estejam em um estado contínuo de processos que promovam a autorreflexão e que possibilitem suas reconstruções relacionadas ao desenvolvimento profissional

docente. Dessa forma, Nóvoa (2009) justifica que a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

O olhar dos professores, ao identificar as práticas que fazem mais sentido e aos campos que valem a pena explorar em suas formações, se revela como uma importante ferramenta para o trabalho pedagógico. Em sua carta, a PI3 discute que, ao problematizar a sua própria produção de documentação pedagógica, observou na prática com as crianças os caminhos que vieram a se confirmar mais tarde como o movimento de olhar sensível às contribuições e necessidades das crianças.

[...] observava que as crianças criavam mais quando brincavam livre, nos cantinhos que tínhamos em sala, as obrigações e registros as observações eram muito mais ricos porque então tínhamos que seguir tabelas de cronogramas nos planejamentos, que muitas vezes, não acrescentam nada ao aprendizado da criança. Eu procurava explorar ao máximo esses momentos de criação e fantasia que as crianças me ofereciam, com o passar dos anos, tivemos mais mudanças significativas e agora trabalhamos com este olhar observador e, com a escuta das crianças, suas curiosidades. O planejamento ficou mais rico, e para mim com mais sentido [...] (PI3, CARTA, 2021).

O trabalho empregado na autoformação do professor se traduz como uma constante busca, pelo mais adequado, mais correto, talvez até o melhor a se fazer naquele contexto, com aquelas crianças e naquela comunidade escolar onde se atua. Nesse sentido, traduzido como formação continuada, a autoformação de cada profissional é tão singular como o trabalho exercido por ele, pois perpassa suas compreensões, suas percepções e reflexões de sua prática. A PI5 menciona uma série de buscas autônomas que fez enquanto profissional:

[...] eu fui uma vez para Florianópolis e conheci uma escola montessoriana. Então assim, tu tens vários olhares né? Mas aí quando eu entrei na prefeitura é que eu comecei a ter essa percepção maior dentro dessa documentação, tudo que tu fazes na sala, ser documentado desde a entrada da criança até ela sair, de você dar visibilidade para o aprendizado da criança, quando você faz o registro, você está deixando visível a aprendizagem e a partir dali que você vai conseguir. É que eu consigo perceber aonde a criança chegou o que eu posso fazer, trazer isso em outras práticas para eles, para quem não alcançou aquilo para alcançar mais, se está muito fácil preciso chegar mais naquela criança. Na prefeitura eu sempre propus para elas, que eu sempre gosto muito de fazer curso, então sempre quando tinha falei: “sempre pode pôr meu nome no sorteio, se eu puder eu participo”. Fiz bastante curso assim, voltado para várias coisas: matemática... para vários! No ano passado eu fiz um com a Maély que foi sobre o registro avaliativo, sobre a documentação que foi muito rico, abre muito a sua cabeça para um olhar que às vezes no dia a dia que se torna tão maçante, tu fazer aquele registro, parece uma coisa que (é) imposta e aí quando você ver o olhar de outra pessoa ver que que ele é muito importante, que a gente tem que dedicar mais assim, o tempo o olhar o... como posso dizer? Eu sei que eu comecei a ter um outro olhar assim, para minha prática, sabe? De registrar de hoje, quando a criança entra o meu foco é todo (dela) até ela sair não faço nada que não seja

voltado para ela na sala, mesmo quando a gente tá na área externa, nesse brincar deles, eu gosto de ler bastante também, sobre os documentos, sobre o registro (PI5, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Para as Professoras Experientes, as questões relacionadas a autoformação perpassam um campo vasto. Conforme já apresentado, as professoras percebem que a formação inicial não supre os conhecimentos necessários para o desempenho de seu trabalho, traduzem uma prática com insegurança para produzir a documentação pedagógica de forma que se adeque ao movimento necessário ao trabalho com as crianças. PE6, em sua carta, narra: *[...] acredito que a faculdade ainda não supria minhas inquietações e assim optei por muitos cursos de atualizações e pós-graduação [...]* (PE6, CARTA, 2021). Ademais, em sua fala na entrevista narrativa, ela elenca esse movimento em busca da autoformação.

[...] eu sempre busco um tem muitos cursinhos, muitas coisas inclusive nessa área que nós estamos falando hoje de documentação pedagógica. Eu fiz uma formação do Ateliê Carambola, em São Paulo e que veio um professor de Reggio Emilia, tinha tradutor e tudo! E Paulo Focchi estava lá, então foi bem sobre documentação pedagógica e foi nesse momento, dessa formação que mais me abriu os horizontes sobre a questão de documentação pedagógica, porque eu tinha trago dentro de mim de que eu não era boa nisso e nunca seria boa (PE6, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

A PE3, em sua fala na entrevista narrativa, elenca autores e *lives* que teve a oportunidade de assistir nesse movimento de autoformação relacionado especificamente ao tema de documentação pedagógica:

[...] eu procuro sempre me atualizando fazendo a formação continuada a professora de apoio pedagógico que ela acompanha fazendo formação também agora nós temos a Maély também nem sempre eu consigo entrar lá ao vivo com ela, mas assisto depois no youtube a formação que ela passa que eu acho muito importante aí quando tem algum curso online sim que eu acho interessante né o dela agora tá fazendo bem legal, você viu? Do Paulo Focchi também, eu gosto de ler sempre procurar até mesmo quando estou assim de folga. (PE3, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Nesse contexto, é possível afirmar a importância da reflexão do professor acerca de sua formação, das lacunas que enxerga e que se põem como desafios nas práticas e emergem a reflexão dos temas que são necessários para a autoformação, uma vez que a autoformação permite essa busca de forma individual e que se traduz em processos imprescindíveis ao trabalho que se realiza e ao profissional que almeja ser.

No percurso formativo, há a formação continuada de professores, compreendida como um processo constante e permanente de renovação dos saberes necessários e aperfeiçoamento relacionado aos saberes necessários à atividade profissional. Busca, ainda, promover o desenvolvimento profissional do professor e ocorre após a formação inicial. Por meio dela, é possível refletir sobre os sentidos da prática pedagógica e que contextualiza as necessidades encontradas no trabalho e ressignifica a atuação do professor.

A formação continuada é vista, portanto, como importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendidas a partir de dois aspectos: o primeiro como o processo crescente de autonomia do professor e da unidade Escolar e o segundo como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e, em particular, dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola (SANTOS, 2004, p. 43).

Compreender a importância da formação continuada como um processo de desenvolvimento é, também, compreender o inacabamento enquanto profissional. Sobre esse movimento de busca:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre 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 confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p. 39, grifos do autor).

A seguir, apresentamos tópicos relacionados à formação continuada que estiveram presentes nas falas das professoras participantes da pesquisa, dentre os quais se destacam as trocas de experiências, compreendidas como formação colaborativa e a heteroformação, que se constitui como uma formação organizada a partir de necessidades identificadas em nível local, realizada por meio da instituição de trabalho, com formações ofertadas pela equipe gestora e/ou coordenadores pedagógicos, e em nível municipal, em formações que vem de uma demanda identificada pela secretaria de Educação.

No que se refere às trocas presentes nas relações com as colegas e formação colaborativa, enquanto realidade e necessidade, os grupos de professores exercem essa formação de forma muito natural, seja na colaboração de professores experientes aos professores iniciantes na etapa de inserção na docência, seja nas

trocas presentes nos momentos destinados ao desenvolvimento profissional docente, isto é, planejados pela gestão para o grupo. Isto ocorre, também, nos momentos em que os professores partilham o espaço nas horas atividades ou quando constroem juntos estratégias e projetos e, nessa aproximação, há o movimento de desenvolvimento docente de forma colaborativa.

Para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática ao longo da carreira (e assim terem a possibilidade de melhorar a sua eficácia profissional) necessitam de se envolver, individual ou coletivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento. Sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalham. Para tal, necessitam de apoio intelectual e afetivo e têm de se tornar investigadores individuais e colaborativos (DAY, 2001, p. 53).

Ao construir seu acervo de estratégias para as produções e práticas que o trabalho exige, o professor também pode refletir e explorá-las com o grupo de trabalho, pois, para além das práticas com as crianças, há sempre as observações, as lições, e a potência que, no grupo, possa desenvolver:

Os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

Dessa forma, nas falas das professoras iniciantes, há a contribuição acerca das ações que promovem as trocas com as colegas, seja em sala ou em momentos específicos de estudo direcionado. A PI3 descreve o processo de aprendizado que se privilegiou no espaço escolar com o auxílio das colegas:

Lá na faculdade tu aprende mais de um jeito né então enquanto CEI a gente fazer um pouco diferente isso no começo me deixou mas agora se der me deixou confusa aí até pedia ajuda das professoras mais experientes que ele tinha aqui no CEI né para me dar um apoio e me dá um norte daí depois aos poucos eu fui conseguindo tomar já mais conhecimento que abrange mais de tudo sim né para não ficar tão perdida (PI3, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Para fazer deste conjunto de fatores uma prática consistente, além da formação, há de se ter um trabalho conjunto, colaborativo, bem como há de se instituir a colaboração no ambiente de trabalho do professor, pois, sem dúvida:

[...] o desempenho de professores depende de um conjunto de fatores, entre eles a formação, os incentivos, os recursos, a carreira docente e os

formadores. Uma boa docência requer bons mestres, que por sua vez necessitam de uma boa formação, uma boa gestão e uma boa remuneração (VAILLANT, 2003, p. 275).

Nesse sentido, a PI6 contribui com relato de sua experiência de troca com as colegas, promovida por meio de estudos direcionados:

[...] a gente teve muitos momentos assim de leitura de grupos, de leituras que a gente tinha durante toda a semana, com algumas colegas de trabalho, então a gente pegava tema, livros que falassem sobre essas questões, a gente debatia, era sempre uma hora por dia, um dia que fizesse uma hora atividade tua então, eu vi que eu cresci muito nesses momentos (PI6, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Esses momentos de trocas entre as colegas contribuem na medida em que, no momento que o profissional se sente confortável de compartilhar uma prática bem-sucedida, o faz na intenção de que sua contribuição aprimore o trabalho do colega, também. A PI1 relata que na prática de sala de aula e nas trocas que teve em anos anteriores ao seu início na rede municipal de Joinville deixaram marcas e fazem parte de sua prática atualmente:

[...] aprendi muito na prática principalmente olhar olho-no-olho, conversar, ter aquele contato para criança, mas como é que eu posso dizer tranquilo, olhar assim mais sensível, então isso me ajudou bastante, até hoje tem algumas práticas que eu aprendi lá, com cursos que nós fizemos, que a escola fornecia, ajudou. (PI1, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Em meio às trocas, os professores estabelecem um coletivo, colaborando uns com os outros, desenvolvem-se e contribuem para seu trabalho, estabelecendo uma comunidade de partilha, uma comunidade de prática. Nóvoa (2009, p. 20) enfatiza e compreende que:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.

Dessa forma, conforme o relato da PI1, podemos perceber a importância e influência de um grupo de trocas bem-sucedido, o qual teve a oportunidade de aprender e compartilhar enquanto docente, contribuindo ao seu desenvolvimento profissional. As trocas presentes nos grupo, fazem do ambiente do CEI, propício ao

desenvolvimento profissional, assim as professoras podem constituir-se enquanto partícipe do grupo de trabalho.

[...] onde eu trabalho tanto na hora atividade a gente tinha muita troca, então quando eu entrei nova, ali tem umas professoras até que estão participando, que tem muito mais experiência, aprendi muito com elas porque são pessoas muito abertas a passar as coisas, porque por mais que estão há muito tempo na prefeitura não tem aquele olhar antigo, foi evoluindo com o tempo e tem uma prática maravilhosa com as crianças, então esse diálogo aí assim, mas aí eu vi que não é em todos os lugares infelizmente. (PI5, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

As Professoras Experientes contribuem em seus relatos acerca dessas trocas entre colegas, na medida em que afirmam a necessidade desses momentos e mencionam o que a reflexão nesse grupo provoca em suas práticas. A PE4 contribui dizendo que:

As trocas são necessárias, na verdade eu sempre fui privilegiada, nesses CEIs que eu passei, e o pessoal que nos atendia do apoio pedagógico, sempre foram muito importantes para os direcionamentos, e as trocas com as com as professoras e então, começa as meninas que nos ajudam, que se chamam o apoio pedagógico, mas que são tão parceiras, ou próximas da gente, se faz necessário para a gente crescer sim, são trocas muito importantes, e a um crescimento muito grande que a gente tem justamente nessas trocas (PE4, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

A PE2, em seu relato, contribui com sua reflexão de que os momentos de troca se traduzem em momentos de formação continuada:

Eu estou junto com as minhas colegas, na prática diária com as crianças também, então posso dizer que esse está sendo, sempre em formação, eu acredito então esse está sendo meu processo de formação, desde que eu entrei no município, a gente tem essa vantagem. (PE2, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

É possível compreender, por meio dos relatos, a importância das trocas promovidas em sala e em situações direcionadas, como reuniões pedagógicas, grupos de estudos e demais ações fomentadas em grupo, pois apresentam-se como uma proposta pertinente para a promoção do desenvolvimento profissional docente. Em se tratando do período de início de carreira, a PI3 mencionou, anteriormente, no seu início como Professora, a importância da contribuição de professoras mais experientes, que a apoiaram para que conquistasse a segurança e conhecimentos necessários para desempenhar seu trabalho.

Nesse sentido, a importância e a emergência da tomada de consciência acerca do desenvolvimento profissional docente, privilegiada nas trocas com o grupo, são fundamentais, pois

[...] a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho (NÓVOA, 2009, p. 40).

Mesmo que em pesquisa haja o comparativo de momentos distintos da carreira como do Início e a Experiência já consolidada, ambos profissionais se diferem em outros campos de sua vida, no entanto, compartilham dos mesmos locais de trabalho e este trabalho busca os mesmos objetivos, sendo assim:

[...] a ideia da docência como coletivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (NÓVOA, 2009, p. 17).

Para ampliar as compreensões que estão relacionadas à Formação das Professoras participantes da pesquisa, adiante, serão apresentados mais relatos que relacionam as experiências das Professoras e demais iniciativas que promovem o desenvolvimento profissional docente.

No que se refere à heteroformação, indicamos que é aquela que “[...] se organiza e se desenvolve ‘de fora’, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que dela participa” (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 19). Nesse sentido, compreendemos que a formação de professores deve estar relacionada à realidade das instituições, seu conhecimento pode contribuir ao processo de desenvolvimento das crianças na medida que o Professor lance mão dos conhecimentos adquiridos por meio de formação continuada. Nóvoa (2019, p. 205) afirma que:

Formar-se como professor é compreender a importância deste conhecimento terceiro, deste conhecimento profissional docente, que faz parte do patrimônio da profissão e que necessita de ser devidamente reconhecido, trabalhado, escrito e transmitido de geração a geração.

Dessa forma, a formação oferecida pela instituição de ensino contribui para o desenvolvimento profissional docente, promovendo reflexões das práticas desenvolvidas pelos professores, que, uma vez identificadas, servem como aprendizado ao grupo. Vigotski (1988, p. 101) postula que "o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções

psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Quanto à organização dos grupos de formação na instituição onde trabalham, pela gestão escolar, são amplamente destacados por professoras iniciantes e experientes. Autores e leituras mais específicas, organizadas em grupo, também foram mencionadas. A PI4 relata:

A GESTORA é maravilhosa, então ela trouxe muito conteúdo e ela sempre muito empolgada sempre trazendo, sempre mostrando por exemplo: o Paulo Focchi, nossa! Uma grande referência, assim né, para educação infantil, trouxe as leituras e trouxe muito a questão da mini história, aí o que eu sentia assim que a partir do que a coordenação vem trazendo, e a gente foi dialogando com o grande grupo e a questão de uma professora fazer determinada coisa, determinada atividade, a gente: “- olha que legal, deu certo!” e aí foi se mudando... Como é que eu posso dizer? Eu senti assim, que foi muito bom, foi muito e está sendo muito bom esse novo, que veio porque falou-se mais de documentação, mudou-se olhar para o registro, então, são inúmeras coisas ficou mais gostoso e mais prazeroso (PI4, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Já a Professora, reforça a importância das leituras promovidas no grupo:

[...] a minha coordenação também, ela sempre indicava livros, eu li muitos livros sabe para poder estar me ajudando nessa questão de como está abordando aquelas turmas, aquela faixa etária de como eu poderia estar que ponto eu estar olhando né aquela faixa etária então através da coordenação, desses grupos de leitura é que eu iniciei a minha formação do conteúdo pedagógico eu acho que amplia bastante porque às vezes tu deixa de ver alguma coisa de pensar em alguma coisa que seja a favor daquilo para você e seja mais prático para você fazer, às vezes, é uma coisa mais simples e tu tá abordando, tá te ajudando e um amigo contando a experiência de sala eu acho que isso ajuda bastante acrescenta bastante. (PI6, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

A formação continuada contribui na medida que emerge como o movimento de desenvolvimento profissional docente. “O desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (GARCIA, 2009, p. 9). Posto que a formação continuada apresenta essas contribuições ao desenvolvimento do profissional docente, este também é compreendido como uma oportunidade de o professor realizar trocas significativas com os pares.

As Professoras Experientes também reforçam os esforços empreendidos pela gestão nesse movimento de formação continuada oferecido pela instituição.

O CEI [onde trabalho] tem muitas formações e com muitas coisas, eu entendi que aquilo que eu fazia também era um documento pedagógico, que as minis histórias, que minha sala de aula ela sempre teve muito a cara das minhas crianças. Então, assim a gente vivenciava algo e vai para parede. No CEI agora onde eu trabalho, é muito assim, a GESTORA nossa diretora. ela incentiva muito ela está toda hora fazendo formação e chamando para reunião. (PE6, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020, grifo nosso).

Nesse sentido, pensar a formação colaborativa na instituição propõe uma tomada de consciência dos papéis desempenhados e na relação da gestão com professores. Por meio dessa relação, é possível compreender que, segundo Tardif (2002), é preciso recuperar a capacidade reflexiva e a produção dos saberes pedagógicos na educação básica, o que parece ser indispensável para a reconstituição do lugar da profissão desses profissionais. É necessário firmar o sentido de práxis pedagógica, para que o professor reafirme sua prática de pensar, de criar, de refazer a leitura do mundo que o cerca, do papel da escola e da educação.

Toda essa formação, investimento e contribuição do desenvolvimento profissional docente impacta em outro setor indissociável nessa relação de formação de professores: a prática, alinhada aos documentos, aos objetivos enquanto produção e ao trabalho empenhado em sua realização. As professoras experientes, em sua maioria, apresentam contribuições acerca do tema com falas mais direcionadas, exemplo disso é o relato da professora:

Eu sempre busco muitos cursinhos, muitas coisas, inclusive nessa área que nós estamos falando hoje; de documentação pedagógica eu fiz uma formação do ateliê carambola em São Paulo e que era veio um professor de Reggio Emilia, tinha tradutor e tudo! E Paulo Focchi estava lá, então foi bem sobre documentação pedagógica, e foi nesse momento dessa formação que mais me abriu os horizontes sobre a questão de documentação pedagógica, porque eu tinha trazido dentro de mim de que eu não era boa nisso e nunca seria boa (PE6, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

A PE1 mencionou a formação continuada de uma forma mais direcionada, relacionada a uma prática amplamente utilizada em anos anteriores:

[...] formação continuada de portfólio, onde a gente teve formações para trabalhar em cima da avaliação e dos registros ou portfólio e no fim iniciou-se, mas não teve uma continuidade dentro da rede, mas eu cheguei fazer portfólio/ nos Cachinhos de Ouro onde eu trabalhei até o ano passado as formações continuadas em hora atividade eram bem comuns, então assim essa troca acontecia, os estudos aconteciam e até tipo troca de ideias (PE1, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

A fala da Professora está em consonância ao que Nóvoa (2019, p.10) afirma, quando apresenta que:

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. [...] esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta. É aqui que

entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada.

No que diz respeito ao processo formativo oferecido por meio da Prefeitura, é necessário frisar que são muitas as formas em que estas se fazem presentes na formação continuada dos professores. Seja por ações que envolvem a formação de multiplicadores, muitas vezes gestores e coordenação escolar e, no caso dos CEIs, as Professoras de Apoio Pedagógico (PAPs). Nesse sentido, destaca-se o relato da Professora Experiente 2, quando afirma que: *eu aproveito muito que eu aprendo na prefeitura e me aprofundo em bastante leituras (PE2, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).*

Todavia, a formação continuada é privilegiada em diversas frentes, conforme mencionado pela PE4:

[...] a busca que a gente faz em carreira solo, ela também é importante, eu acredito que das duas formas, só que a prefeitura, só o que a rede nos proporciona seria excelente, sim, mas para uma excelência, enquanto você, professora você tem que buscar os amigos, com o seu fazer, na busca de carreira solo mesmo, como eu disse, de buscar sozinha ou buscar com as amigas, sempre em constante busca (PE4, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Desta forma, podemos compreender que o desenvolvimento profissional docente é privilegiado nas equipes de trabalho, nas quais os sujeitos promovem a partilha de conhecimentos e contribuem na medida em que também se desenvolvem, seja de forma espontânea, no apoio aos colegas, na reflexão sobre os temas promovidos pela instituição de trabalho e na busca de cada profissional. Entretanto, para uma formação continuada plural e rica em experiências que contribuem ao desenvolvimento profissional docente, que se traduzem em uma prática alinhada aos referenciais e ao que o próprio professor acredita, são necessárias formações específicas que vão desde a indução à docência, na compreensão de que este grupo que em suas trocas, desenvolve-se uma comunidade de prática.

Findando, observamos a potência dos grupos de trabalho, necessitando apenas da compreensão dos papéis que possam ser desenvolvidos por cada profissional, considerando o tempo de experiência como um dos fatores que possa contribuir com processos de mentoria. Evidenciou-se a importância de um trabalho conjunto, que promove a reflexão das professoras participantes. É no grupo, e por meio dele, que elas têm a oportunidade de compartilhar estratégias que auxiliam na produção da documentação pedagógica, ali leem, trocam, estudam e fazem acontecer

uma aprendizagem e trabalho colaborativo, que privilegia o desenvolvimento profissional docente.

4.1.2 Compreensões acerca da Documentação Pedagógica

Neste subcapítulo, serão apresentadas as compreensões acerca da documentação pedagógica. Essas compreensões são construções, definições construídas ao longo dos anos pelas professoras participantes da pesquisa. Iniciamos com a definição relatada por cada uma das professoras, definição esta que se constituiu com o passar dos anos, relacionando ao que se buscou e teve a oportunidade de explorar no sentido de compreender o conceito e aplicá-lo. Seguindo, temos a oportunidade de compreender a relevância que as professoras dão à produção da documentação pedagógica em suas práticas.

As práticas que envolvem a produção de documentação pedagógica perpassam a construção de significado e compreensões que os professores atribuem a ela. Essa construção de sentido inicia-se na formação inicial e, conforme apresentado pelas professoras participantes, não foi suficiente, e não poderia ser, para a produção que o trabalho exige. Além do mais, as formações no campo de trabalho e por meio da autoformação se traduzem em momentos mais recentes e alinhados aos modelo de produção exigido para o trabalho na rede municipal. Para Vigotski:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

A construção de sentido é algo que se dá no campo das relações estabelecidas pelas professoras e que perpassam a produção, a formação, o trabalho. A definição de “documentação pedagógica” foi um exercício proposto às professoras.

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 sua 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; LESSARD, 2005, p. 14).

A seguir, iniciamos com relatos das professoras iniciantes acerca das compreensões sobre documentação pedagógica que foram extraídos de falas na entrevista narrativa, cartas e grupo de discussão.

Nas falas das professoras, é possível destacar a compreensão da documentação enquanto basilar ao trabalho pedagógico. PI2 relata que a documentação pedagógica, sob seu entendimento [...] *norteia para eu manter o todo, a partir de agora ele é tão importante quanto um documento oficial, para mim é oficial para aquela turma, para aquela sala* (PI2, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020). A PI3 traduz seu entendimento enquanto o trabalho que dá visibilidade à criança:

[...] a documentação pedagógica ela é muito importante para te dar um norte, dar um direcionamento te ajudar assim a colocar suas ideias e tal porém eu penso assim quando eu faço está na verdade se eu não vir aquela criança, ela em si, enquanto criança os anseios dela as necessidades dela o interesse dela, não vai adiantar (PI3, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

No relato da PI5, percebemos sua compreensão de documentação pedagógica enquanto uma produção potente e séria: *essa documentação para essa visibilidade desse trabalho sério, que é pensado, que é planejado, eu penso dessa forma, é muito importante* (PI5, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020). A seriedade da produção de documentação também é mencionada no relato da PI6:

Acho que a documentação é algo muito importante para nosso trabalho, porque algo que fica registrado, é um documento teu, é um documento que você vai levar o teu nome ali (PI6, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

O relato partilhado pela PI1 afirma a documentação pedagógica como um processo reflexivo, que serve ao professor, famílias e, de certa forma, às crianças, pois é por meio dela que o registro se potencializa, promovendo processos reflexivos: *Ter um olhar nesse sentido, para poder estar fazendo uma prévia também da turma, o que que ele tem interesse, de estar buscando, conhecendo, ver que ele já conhece, o que a gente pode estar pesquisando com eles* (PI1, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020). O relato corrobora a afirmação de Ostetto (2012, p. 13):

Para além de uma tarefa a ser executada ou técnica a ser aplicada, o registro diário, compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital. Quando vivenciado no seu sentido profundo,

com significado, dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada educativa junto com as crianças.

À vista disso, as compreensões acerca das produções das professoras são registros que vão além de um mero trabalho burocrático, são fontes de pesquisa, são marcas de uma determinada turma, do que foi relevante naquele contexto. Segundo Warschauer (1993, p. 61):

Registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida. [...] registrar a própria prática pode ser um rico instrumento para o professor que busca reconstruir os conhecimentos junto com seus alunos, porque o retrato vívido proporciona condições especiais no ato de refletir.

A reflexão por meio da retomada das ações que estão nos registros das professoras é algo que promove ao professor mudanças em sua maneira de pensar e agir perante a prática docente. O que é registrado é que dá corpo à trajetória de vida do professor. Nos registros estão pensamentos, impressões, fotos, momentos de rotina que além de serem vida registrada das crianças, também são parte da vida do professor. Ao longo de sua carreira, o professor adquire uma série de habilidades, promove algumas, suprime outras e nessas escolhas está quem ele foi naquele momento, naquele contexto histórico.

A documentação é um processo para o registro da leitura e dos valores dos processos de aprendizagem das crianças, constituindo-se em um instrumento de interpretação e de conhecimento. A documentação é o início de tudo, pois o indivíduo, ao registrar e analisar suas experiências, pode qualificar a análise e a reflexão. Com essa prática, começou-se a criar uma memória para a escola, um alto nível de discussão entre os professores. O registro material favorecia o processo de interpretação, de construção de sentido através do diálogo, da argumentação e da reflexão. A documentação é suporte para a pesquisa do professor, para o conhecimento do grupo, para a proposição de conteúdo. A discussão a partir da documentação leva a pensar sobre situações reais, não sobre teorias e palavras com as quais, ingenuamente, nós podemos concordar. Mas é na prática que se decide o destino da educação e o futuro dos homens. É essencial participar e ser parte, sentir-se protagonista e responsável dos acontecimentos presentes e futuros (BARBOSA; HORN, 2008, p. 119).

Nos relatos das professoras experientes, podemos destacar a compreensão apresentada pela PE2, que traz para a discussão a importância da participação das crianças na produção da documentação pedagógica, que não é um documento só do professor, que seu uso e objetivos ultrapassam os muros da instituição.

A documentação pedagógica é registro das ações, então se é registro das ações é um documento, são documentos vivos, então nós registramos diariamente o vivido das crianças, entendendo que a criança é esse protagonista, a gente pensa o planejamento junto com a criança, para criança. (PE2, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Essa compreensão condiz com o conceito apresentado por Barbosa e Horn (2008), quando, ao discutirem o objetivo da produção de documentação pedagógica, afirmam que:

A documentação torna o trabalho pedagógico visível e acessível para o debate democrático, porém ela precisa ser co-construída com o grupo de alunos, criando um espaço de interlocução com as famílias sobre a criança, seu desenvolvimento e suas aprendizagens (BARBOSA; HORN, 2008, p. 95-97).

A documentação pedagógica é uma parte do trabalho do professor que requer habilidades a serem desenvolvidas na medida em que haja necessidade de utilizá-las, como parte de um todo, que marca momentos. Quem registrou o olhar, deu devida atenção, marcou, registrou e tornou-se parte da memória do que foi vivido naquele espaço, pela turma e seus professores.

[...] eu acho que a documentação pedagógica é uma parte do tudo da educação infantil porque tudo que a gente já fez, tantas coisas e não registramos né agora nós estamos documentando tudo e na documentação que a gente conta a história da criança porque se ela ficar só na nossa memória a gente acaba esquecendo mas como é que vou contar a trajetória dele desde o momento né que ele chega no CEI na reação deles com um amigo das histórias das conversas no piquenique né da conversa lá da horta da plantação do feijão eles gostam de plantar feijão (PE3, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Enquanto produção e refletindo seu uso, a documentação pedagógica, na compreensão da PE5 se desdobra da seguinte forma:

Acho que é que dá sentido, a documentação pedagógica é o que dá sentido para o trabalho, hoje eu vejo que ela não tem como mais ter aquela nossa educação infantil que eu comecei, quando eu entrei no município, que eu comecei essa minha história, porque a gente como eu era antes, eu planejava lá ia dar a minha aula ia para casa e pronto e acabou, e agora não é mais assim, parece que se eu não registro, se tu não retornou naquele registro, se tu não olha, ela vai perdendo o significado. Eu acho que o significado do nosso trabalho é a documentação, alguma forma de sustentação, ou mini história ou as fotos que você põe na parede, que elas contam a história, ou portfólio que você revisita com as crianças. (PE5, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Reconhecendo o desafio da produção de documentação pedagógica, bem como da responsabilidade no ofício do registro diário, a PE1 relata sua compreensão que perpassa em um importante ponto: a desvalorização da produção do professor:

A documentação pedagógica não é algo fácil, é algo difícil, trabalhoso, a gente tem que ter sempre um olhar, o organizar também é algo que demanda tempo, muitas vezes a gente sente

uma falta de valorização, até por parte dos pais que nem leem o registro avaliativo, que a gente fez e tal (PE1, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Afirmando a importância da produção da documentação e a forma que sua compreensão se construiu, de forma a considerá-la uma ferramenta que permite a excelência de seu trabalho, a PE6 relata:

Eu o vejo como excelente, assim como é uma das ferramentas muito importante, uma das mais importantes da minha prática, claro a criança em primeiro lugar, mas essa documentação é que me leva a ter excelência no meu trabalho com a criança, então, ele é fundamental (PE6, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Consonante às compreensões apresentadas nos relatos das professoras, podemos identificar nos relatos uma valorização de sua própria produção, como base de seu trabalho e da importância na reflexão empregada na produção delas. Valoriza-se a sensibilidade que a professora emprega nessas produções, conforme a afirmação de Barbosa e Horn (2008, p. 95):

[...] a documentação é construída a partir da observação, dos registros e das interpretações acerca daquilo que acontece em sala de aula, pois é documentando o que o grupo realiza conjuntamente que professores e crianças desenvolvem a consciência e as consequências de seus atos.

Portanto, as compreensões perpassam o uso e relevância, como uma amálgama que concentra o trabalho pedagógico e seus objetivos, que, mesmo para análise, não podem ser dissociados. A seguir, a relevância da produção de documentação pedagógica no contexto da Educação Infantil, apontada pelas professoras participantes da pesquisa.

Os momentos em que as professoras participaram e contribuíram com suas falas e dividindo parte do que são ao compartilhar documentos e relatos de suas compreensões e práticas foram oportunidades para a reflexão acerca da relevância dessas produções, de seus usos, dos objetivos, de quem e para quem se destinam essas escritas.

Concordamos com Loss *et al.* (2019, p. 55) quando afirmam que o trabalho empregado nessa produção é destinado a:

Observar e registrar para conhecer com mais profundidade os jeitos de ser e estar das crianças, pode favorecer a legitimação delas, desde o nascimento,

para a condição de agentes sociais e culturais, que desenham e contornam de diferentes modos o que sentem, fazem, dizem e pensam dos lugares que ocupam.

Elencar um processo como sendo relevante para o trabalho decente supõe a reflexividade do termo e da relação que o sujeito faz com suas próprias ações.

A reflexividade implica a imersão consciente do sujeito no mundo de sua experiência, um mundo carregado de valores, trocas simbólicas, interesses sociais, cenários políticos. A reflexividade supõe uma análise totalizadora que captura e orienta a ação no contexto pedagógico. Assim considerada, a prática profissional do docente é um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual, o professor aprende a ensinar, e ensina porque aprende de modo coletivo (RAUSCH, 2008, p. 36).

Enquanto memória do que foi vivido, não só para anos seguintes mas para revisitar e produzir mais documentação e ressignificar a prática, a PI6 narra sua compreensão acerca da produção de documentação, no contexto da educação infantil, como uma fonte de dados para a busca, para lembrar-se do que ocorreu:

[...] eu acho isso muito importante, os registros diários até porque assim eu levo muito a pé da letra os meus registros diários, essa minha documentação diária porque é através desta minha documentação diárias que eu faço a documentação da criança avaliativa, duas vezes no ano em julho e no final do ano então eu trabalho em cima das avaliações das crianças em cima dessa minha avaliação diária eu acho que a documentação ela é muito importante é muito importante mesmo não é algo que você faz por fazer sabe eu acho que é uma coisa muito séria muito muito importante mesmo (PI6, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Já a PI5 cita outras fontes, outros documentos que se encontram no contexto da educação infantil, ampliando a compreensão acerca de quanto essa produção além de criar memórias, aproxima a instituição da família, seja na produção ou no uso delas.

Eu acho assim, que no decorrer como eu falei, eu fui aprendendo a ver o quão importante é essa documentação, num todo assim, no CEI, num todo desde a anamnese da criança, porque ali no CEI a gente que faz anamnese, os professores. Elas propuseram para gente, e todo mundo acolheu, porque daí você já faz a sua próxima turma, então assim, a primeira conversa com a família tu já tá conhecendo a criança, quando tu vai acolher ela já tem um outro olhar, porque a mãe já conversou contigo, a mãe já contou se ele consegue ir no banheiro, se ele tem tudo, o brincar, o que ele prefere para brincar, é bem diferente do que tu pegar anamnese e ler, conversar com a família vai fazer, sabe... a gente perde um pouco de hora atividade com isso, mas eu acho bem importante, e no decorrer assim eu vejo sim, tudo na verdade que a gente faz porque o nosso trabalho é um trabalho muito sério, apesar da gente ficar com o pai né, alguns pais às vezes chama a gente de tia, quer saber que não é né porque é muito importante para criança, nesta faixa etária, esse desenvolvimento deles até os 6 anos, e esse registro que a gente faz para mim é o que dá visibilidade para o nosso trabalho, é o que tá ali, é contextualizando aquilo que a gente faz, colocando para um todos, e senão eu penso assim, a gente faz hoje e sempre partindo disso, a gente vai sempre evoluir, então pensando num todo, desde lá atrás da educação (PI5, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Relacionando a relevância da produção da documentação pedagógica à reflexão que se promove a partir dela, a PE6, ao apresentar sua compreensão, afirma a significância das práticas que envolvem o registrar.

[...] eu acho que ele é peça-chave da minha prática pedagógica essa documentação é uma das peças-chaves ali dentro da minha prática, você não tivesse essa documentação, o eu não estaria repetindo, eu não teria não teria o que registrar, ou de que maneira a registrar, enfim. aí não comunicaria as outras pessoas que a nossa função também né não estabeleceria parcerias com essas famílias (PE6, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Ainda nos conceitos que permeiam a reflexão das práticas, a produção de documentação pedagógica se mostra relevante no contexto da Educação Infantil, na medida em que o movimento que promove o registro também estimula a leitura, a retoma e a reflexão da produção, promovendo a prática da documentação enquanto momento privilegiado, que se amplia na medida em que mais documentos são produzidos.

Então eu acho que isso é o que dá significado mesmo, isso é que é importante acho que sem essa revisitação naquilo que você construiu as coisas, não tem muito sentido assim e também ele te dá suporte claro para nossa avaliação, para dar o retorno para as famílias e até para avaliar, avaliar o teu trabalho, avaliar o desenvolvimento das crianças, como eles estão o que eles estão aprendendo, o que você precisa avançar, o que eu vou retomar com a documentação, com os teus registros que você consegue perceber, não existe outra forma. (PE5, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Diante dos movimentos que envolveram a documentação pedagógica das professoras participantes da pesquisa, percebemos que o aprendizado iniciou na formação inicial e foi fomentado na formação continuada, seja pela autoformação, ou processos colaborativos e/ou promovidos pela instituição de trabalho. Podemos compreender a importância de ações promovidas nas formações e do reconhecimento das lacunas que se revelaram como desafios às professoras, na medida em que o trabalho exigiu que essas práticas. A formação colaborativa e em serviço permitiram que essas professoras pudessem trocar com colegas mais experientes e aprender a profissão, na prática.

É possível afirmar, por meio da análise dos relatos compartilhados pelas professoras participantes, que àquelas que são consideradas iniciantes, há uma compreensão e descoberta da importância dos registros pedagógicos para compor a documentação pedagógica. Essas reflexões podem ser potencializadas com a

inserção da temática em formações que são promovidas no grupo de estudo do próprio CEI, demonstrando a emergência em se utilizar das produções das professoras enquanto fonte de dados para análise das práticas desenvolvidas.

Nos relatos partilhados pelas professoras experientes, é possível perceber como essa prática se dá de maneira mais natural e a compreensão acerca de suas produções como elemento que alimenta a reflexão de suas práticas. Pudemos perpassar as compreensões constituídas por meio da história de vida das professoras, culminando na relevância que enxergam nessas produções. Partiremos, então, para conhecer as práticas que envolvem a documentação pedagógica, suas estratégias para produção e usos.

4.2 PRÁTICAS DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Neste tópico, abordamos questões que se referem às práticas das professoras participantes acerca de sua documentação pedagógica. A análise foi construída a partir da documentação pedagógica compartilhada pelas professoras e das narrativas captadas por meio das entrevistas narrativas, cartas e grupo de discussão.

Dessa forma, pensar a produção de documentação pedagógica perpassa o que foi abordado no capítulo anterior, a formação inicial e continuada das professoras participantes. Nesse sentido, a formação de professores preparou as profissionais para esse campo essencialmente prático. Ao longo da carreira, elas foram construindo um conjunto de habilidades que utilizam em sua prática. Nesse âmbito:

A produção da docência perpassa por um processo complexo e heterogêneo, em que se entrecruzam concepções dos docentes do que seja a educação, a infância, e a educação infantil, a criança e o espaço educacional de vida coletiva. Tal produção implica compreender a docência como uma prática social específica (MARTINS FILHO, 2013, p. 31).

No que se refere aos documentos que foram compartilhados pelas professoras participantes, em sua maioria, tratavam-se de planejamentos e seus respectivos registros, sendo um deles um projeto que concorreu a um prêmio, vinculado ao órgão Águas de Joinville. Os documentos, em sua maioria, foram apresentados digitados, o

que auxiliou na leitura e análise. Quando apresentado manuscrito, que foi compartilhado por meio de fotos¹⁷, a leitura tornou-se difícil.

Nos documentos compartilhados, dividiu-se ao meio os registros que continham fotos dos momentos vividos pelas crianças, e os que não continham. A leitura, acompanhada da visualização das fotografias dos momentos vividos em sala, auxilia o leitor a criar imagens do que está descrito. Dessa forma, acreditamos que esses registros, quando servem de diários que marcam o vivido em sala, podem conter essas imagens fotográficas, para que, independentemente da origem do leitor, ele possa compreender melhor os momentos destacados no registro produzido pelas professoras.

A seguir, apresentamos o segundo eixo de análise, relacionado à prática da documentação pedagógica e organizado em duas categorias: produção de documentação pedagógica em que analisa os tipos e estratégias de produção; e o uso da documentação pedagógica relacionado ao planejamento pedagógico; avaliação da aprendizagem e interação com as famílias.

4.2.1 Produção de Documentação Pedagógica

A produção de documentação pedagógica é um exercício diário, que faz parte do cotidiano do Professor de Educação Infantil. A documentação é um processo formativo, que visa o avanço das práticas pedagógicas e contempla diversos elementos. Por meio dela, o Professor tem a sua disposição um conjunto diverso de dados, que combinados compõem a documentação pedagógica (OLIVEIRA, 2021).

Nessa direção, Ostetto (2017) aponta que as diversas formas de registro que compõem procedimentos, conduzem à produção de documentação, assim os materiais reunidos são organizados e servem para refletir sobre o que foi observado, gerando novas interpretações. Assim, está na escolha dos suportes de registro a chave para compreender como a documentação é produzida. Além disso, essas escolhas revelam o processo que cada professor emprega desde a produção até o uso da documentação como ferramenta de trabalho.

¹⁷ Optamos pelo envio dos documentos por meio de fotografias devido à necessidade de isolamento social, suscitado pela pandemia do COVID-19.

A documentação torna o trabalho pedagógico visível, dá notoriedade aos processos de criação do professor e das crianças. Nela, são disponibilizadas concepções construídas por aquele grupo que foi descrito e teve momentos registrados. É uma oportunidade de autoria, que revela o professor que está por trás do texto e demais suportes de registro. A documentação pertence e serve àquele grupo, narra seu desenvolvimento com perspectivas coletivas e individuais.

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir canais de ruptura com a linguagem “escolarizada”, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação (OSTETTO, 2017, p. 30).

Assim sendo, a produção de documentação pedagógica é um campo que se amplia nas possibilidades que os suportes de registro se intensificam. A seguir, abordaremos os tipos de registros pedagógicos mencionados pelas professoras participantes da pesquisa.

4.2.1.1 Tipos de registros

No que diz respeito aos tipos de registros pedagógicos, que mais tarde farão parte da documentação produzida pelas professoras participantes da pesquisa, cabe a afirmação de que a produção de documentação é algo muito singular, pois tem a ver com os objetivos estabelecidos no planejamento de cada professor. Este escolhe dentre uma diversidade de estratégias para registrar e fazer desse conjunto de elementos e documentos o que se considera documentação pedagógica. Assim:

[...] os materiais produzidos formam a memória pedagógica do trabalho e representam uma fonte de consultas para as demais crianças. É importante que o educador procure utilizar diferentes linguagens que organizem as informações com variedade de enfoques (BARBOSA; HORN, 2008, p. 65).

O uso de diferentes fontes de registro oferece ao professor um leque de oportunidades, em que o que planejou e aplicou com as crianças ganha corpo de texto, ganha formas, sons e imagens por meio dos recursos escolhidos. Todo esse material produzido pelas professoras servirá de reflexão acerca da prática. É nele e por meio dele que é possível revisitar o que ocorreu. Dessa forma, os registros não

podem ser traduzidos como local somente de belas recordações ou só do que deu certo, que alcançou o objetivo do que foi planejado. Nesse sentido, faz-se necessário apurar o olhar para o que tem funcionalidade, não simplesmente à busca da estética (OLIVEIRA, 2021).

A rotina das professoras e crianças da educação infantil é atravessada por momentos que não podem ser planejados, seja por desafios que se colocam no dia a dia, por intercorrências das próprias crianças, falta de professores, atestados e outras mudanças na rotina já estabelecida, que põe em xeque os momentos já planejados, interferindo em tempos e nos espaços das instituições. Oliveira (2021) convida os professores, ao produzir os registros, a mencionarem quando o processo educacional não ocorre da forma esperada ou se encontram dificuldades.

As professoras podem fazer uso de uma gama de instrumentos de registros, no entanto o que se observa é acerca das reflexões necessárias nas produções, que estão engendradas em seu uso. Conforme Ostetto (2017, p. 29):

As diversas formas de registro (anotações breves em blocos de nota, fotografias, audiogravações, pequenos vídeos que mostrem crianças e docentes em atividade, arquivo de produções das crianças e mesmo fotografias de seus trabalhos) compõem procedimentos que conduzem à documentação: os materiais reunidos vão sendo organizados para refletir sobre o que foi observado e, assim, gerar interpretação que pode fertilizar novas propostas.

Quadro 6 - Identificação das professoras participantes e descrição do tipo de registro que mais produzem

Nº	Professora	Tipo de registro que mais produz
01	PE1	Caderno, gravador, avaliação, portfólio.
02	PE2	Fotografias; vídeos e registro escrito.
03	PE3	Planejamento; registro avaliativo; registro diário; bloco de anotações; registro fotográfico.
04	PE4	Escrita; ouvir; olhar sensível, a gente procura fazer registros de disso da escrita mesmo; fotografias.
05	PE5	Fotos; filmagens; anotações e trazia as fotos para os meus registros.
06	PE6	Livrão, fotografias.
07	PI1	Fotos; caderno de anotação.
08	PI2	Registros; registros fotográficos.
09	PI3	Gravação; fotos; vídeos, observação;
10	PI4	Fotos; filmagens.
11	PI5	Fotos; vídeos.
12	PI6	Fotos.

Fonte: Relatos colhidos nas entrevistas narrativas (2021).

Por meio da análise do quadro, com relatos das professoras acerca das maiores produções de registros que fazem, subentende-se que as seis primeiras são

professoras iniciantes, e as doze últimas são experientes. Sem dúvida se destacam o uso de fotografias e vídeos, que apresentam excertos do que foi vivido e servem para criar memórias e que podem ser revisitados e compartilhados com facilidade, seja por meio físico ou digital.

Relacionando as afirmações acerca da produção de documentação pedagógica às práticas desempenhadas pelas professoras participantes, a seguir, temos a oportunidade de refletir sobre as escolhas de instrumentos que compõem a documentação pedagógica.

Lançando mão de recursos midiáticos, como câmeras e gravadores, muitas vezes concentradas no mesmo aparelho, o celular, ou “à moda antiga”, escrevendo em caderninhos para não perder preciosos momentos com as crianças, as professoras iniciantes destacam o uso de vídeos. Quanto à esta escolha “os registros de imagens, seja vídeo ou fotografia, permitem acessar informações que nem sempre a escrita capta” (OLIVEIRA, 2019, p. 341). A PI4 menciona essa prática e relaciona com a produção de documentação pedagógica:

Antes, um pouquinho antes, eu digitava. Eu tirava sempre fotos. Sempre registrando com fotos, e não dava muita importância para o vídeo, eram fotos. Aí eu chegava em casa, eu digitava, trabalhava mais em casa ou finalizada no CEI (para) fazer digitado. Aí como começou essa questão que envolveu o olhar mais sensível e tudo mais, aí eu comecei parar e pensar: “não! É importante filmar!”, aí eu comecei a filmar, filmar... e nas filmagens eu percebi o que você enxerga muita coisa: é a voz, é a risada, o balbucio ou a fala, enfim, é a expressão corporal, então você vê de uma forma ampla e vocês vai e volta, vai e volta eu hoje eu digo assim pra ti, que (faço) vídeos, filmagens muita foto e preparo tudo, o ambiente, faço aquela ambientação toda e foto, foto do que for necessário (PI4, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Ainda sobre o uso dos vídeos, a PI4, enquanto professora de bebês, afirma que o registro das imagens é privilegiado em turmas dessa faixa etária: *naquele começo, eles chegam para gente, alguns iniciando o balbucio, eles nos mostram através da expressão. É corporal, é por inteiro ali, então eu vou conseguir conhecer eles ainda mais através desses vídeos, das fotos (PI4, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).*

A escolha desses recursos midiáticos tem muito a ver com o uso que se pretende posteriormente. Essa prática de captação de vídeo é mencionada por Oliveira (2019, p. 341): “o vídeo, por exemplo, traz a ação em movimento, com todas as variáveis que interferiram no desenvolvimento da atividade infantil”. Os vídeos trazem as falas, movimentos e expressões das crianças que podem perder-se no dia a dia em sala de aula, como relatado pela PI5: *eu registro muito fotos, vídeos, e eu*

gosto de registrar muitas vezes o que aconteceu assim, de eu não ter percebido na sala mas aí eu vou ver o vídeo e percebo coisas que eu não tinha percebido lá quando eu estava na sala (PI5, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Os vídeos são recursos muito ricos que podem ser utilizados “[...] para organizar a história de um grupo, servem como documentos de uma época” (OLIVEIRA, 2019, p. 341). À vista disso, esses vídeos são ferramentas que servem aos professores na medida em que conservam as vozes, movimentos e expressões do grupo frente às vivências que são propiciadas pelas professoras, a aplicação do planejamento também fica registrada e os comportamentos de professores e crianças, ao serem registrados, são fonte de reflexão e desenvolvimento de novas práticas.

Nesse sentido, “[...] refletir sobre as imagens também é uma forma de problematizar o trabalho docente e recolher e organizar valiosas informações para alimentar o planejamento” (OLIVEIRA, 2019, p.342). As imagens dão cores e movimentos ao vivido, marcam o que quem esteve presente não conseguiu captar, e são importantes ferramentas que podem ser utilizadas como elementos estéticos nas partilhas com as famílias e em exposições, pois essas imagens trazem além do corpo e do ambiente, vozes, olhares e expressões únicas do momento vivido e isso, não tem como reviver, pois todo e qualquer interação será diferente com aquele grupo, depois do ocorrido, mas o momento registrado pela lente da câmera torna-se único e especial.

No que se refere às tipologias de registros, as fotografias são mais comuns nos registros escolhidos pelas professoras e se revelam como uma estratégia facilitada pelo uso dos celulares. Essas imagens solidificam parte do que foi vivido e são mídias mais usuais na exposição das experiências vividas, visto que, além de poderem ser revisitadas nos celulares e computadores, e assim compartilhadas, também podem ser impressas e expostas. À vista disso, Ostetto (2017, p. 42) compartilha um relato sobre o uso de fotografias:

Pelas fotografias se estabelece um diálogo com o vivido: as crianças são vistas e revistas em variados momentos do cotidiano, em interações, brincadeiras e atividades de experimentações e exploração de múltiplas linguagens e materialidades.

No relato da PI6, a seguir, podemos compreender que, como registro e na produção de documentação pedagógica, as fotografias marcam determinados momentos e estes permanecem como um memorial da carreira:

[...] eu sempre digo que os meus registros, além de ser os meus registros de trabalho eu faço um diário da minha vida profissional porque eu fotografo tudo que eu faço, se a gente tá no momento no refeitório que é um momento de rotina nosso, eu tiro uma foto, no parque no momento eu bato foto, eu registro muito através de fotos, os meus registros (PI6, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

As fotografias, por si só, já são registros pedagógicos, mas também servem como suporte na produção dos registros manuscritos como mencionado pela PI6 *as minhas escritas estão tudo em cima das minhas fotos (PI6, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020)*. As fotografias comunicam os fatos, registram momentos e, nesse sentido:

[...] a dimensão comunicativa da documentação precisa também ser destacada, pois os preparativos (que envolvem seleção e organização) para torná-la compreensível e disponível a outros olhares e interpretações possibilitam a revisão do material produzido (OSTETTO, 2017, p. 30).

Os registros pedagógicos não são peças isoladas, mas um conjunto de práticas que promovem e compõem a documentação pedagógica. Como complementares, estão os registros escritos e as fotografias. Quanto a essa relação que estabelece na produção dos registros, a PE5 menciona sua prática, que privilegia a combinação de registros escritos, ilustrados pelas fotos que utiliza:

[...] as fotos sempre foram o meu carro forte para registro, porque daí eu anotava algumas coisas e aí a foto falava o restante, trazer à memória daquele momento porque a gente não consegue nem anotar tudo, nem registrar tudo, com uma foto então eu fazia algumas anotações e trazia as fotos para os meus registros (PE5, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Assim, há indícios de que o registro fotográfico é fonte de reflexão e um suporte eficaz na partilha das práticas, devido às facilidades relacionadas ao compartilhamento e impressão delas. É instrumento que, para produção, em ambientes em que as professoras estejam sozinhas com as crianças, são facilmente utilizados por meio dos celulares das professoras. Conforme a afirmação da PE2: *na maioria das vezes, eu estou sozinha em sala, mas o registro que eu mais utilizo é realmente a fotografia (PE2, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020)*, evidenciando sua facilidade e eficácia.

Enquanto fonte de consulta e tipologia de registros amplamente utilizados, estão os registros manuscritos, como são ferramentas que servem ao professor para compor a documentação pedagógica. Essa produção pode iniciar de pequenas narrativas, falas das crianças e demais observações que a professora levantar no decorrer das vivências. “O trabalho a partir dos registros permite conhecer melhor as práticas educativas, abrindo assim um caminho de diálogo e de provocação construtivas de um novo saber”.(OLIVEIRA, 2019, p. 320).

Essa escrita, diferente dos vídeos e fotografias, que registram determinado fato, na produção dos registros manuscritos, estão além do fato ocorrido. As observações que os professores fazem a partir do vivido são nuances que câmeras não captaram, histórias que antecedem os momentos e transformam-se em relatos que marcam o desenvolvimento das crianças. Ao produzir esses registros, o punho do professor desenha a vida em sala de aula, é parte dele que está ali naquelas linhas, o que escreve não diz respeito e serve só ao outro, produz também para si.

Nos relatos das professoras experientes destaca-se, além do uso das fotografias, os registros escritos, que são, em sua maioria, em cadernos de rascunho. Em momentos posteriores, esses dados passam por um tratamento para compor os registros pedagógicos. A produção dessa escrita pode ser realizada de várias formas, em cadernos, blocos, rascunhos. Destaca-se, na fala da PE6, a seguir, o uso de ferramentas digitais que facilitam a escrita, utilizando-se da própria fala:

[...] no meu celular eu vou lá e crio uma pasta escrita registro, daí dentro dessa pasta eu mando áudio, eu falo no digitador do celular para ele escrever e mandar uma mensagem para mim: “fulano de tal, na brincadeira tal, falou tal situação”, e aí eu tenho esse registro ali (PE6, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

A escrita produzida por meio de manuscritos é uma forma que foi mencionada e que se destaca no relato da PE1:

Normalmente, na sala tem aquele caderninho básico, uma caderneta, o negócio que é o rabisco, mal você entende o que você escreveu ali, na pressa, o que que você escreveu e transcreveu de fala de criança. Então, no dia a dia, é um caderninho ali onde está transcrito de qualquer jeito (PE1, EXPERIENTE, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Sobre a produção de documentação pedagógica, salientamos que há uma variedade de tipos de registros que podem ser utilizados. Ao professor cabe “[...] saber

escolher o instrumento adequado para cada momento do ano, e reconstruí-lo em função das questões que procura investigar” (OLIVEIRA, 2019, p.322).

Além disso, há a prática dos registros construídos de forma conjunta com as crianças. Nesse sentido, é necessário incluir a criança no processo de construção de documentação pedagógica, afinal, essa produção tem sua centralidade na criança, nos processos desenvolvidos por elas e para elas. Ostetto (2017, p. 172) corrobora afirmando que “[...] quando a documentação é revista, lembrada, ela ganha novas interpretações e gera novos conhecimentos, e essa ação precisa ser realizada tanto pelo professor, quanto pelas crianças”. A PE6 relata a forma como essa prática, que privilegia a documentação pelas crianças, é traduzida em documentação pedagógica:

[Fazemos um] cartaz em um uma espécie de um suporte onde fica o livro na parede o livrão da nossa história e ali ele está nossa história escrita, então isso também é uma documentação pedagógica. A turma do ano passado a gente fez um livro imenso bem dele, praticamente com todo o ano letivo que a gente fez, o caderno pedagógico. (PE6, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020, grifo nosso).

Para além de uma produção que esteja direcionada somente ao texto, o professor pode fazer desses registros momentos propícios para observar e descrever as crianças e suas ações e observações com uma proximidade que oferece a gentileza de uma relação afetuosa, não diminuindo a importância e relevância da produção, mas vivendo os momentos para poder registrá-los

[...] eu produzo o planejamento, o registro avaliativo, o registro diário e tenho sempre em mãos um bloco de anotações e uso muito também o registro fotográfico porque eles ajudam muito né principalmente na hora que nós estamos assim nos momentos que as crianças estão criando que a gente está observando sem interferir na brincadeira aí eu fotografo eu escrevo e eu vivo. (PE3, ENTREVISTA NARRATIVA, 202, grifo nosso).

Na produção de documentação, ainda que existem diversas indicações de como se fazer, que haja uma construção colaborativa que evidencia os tipos de registros que cada professora produz e com quem produz, ainda é bastante singular, em uma prática que se privilegia pela sua pluralidade. Ainda que a colocação pareça divergente, a prática faz emergir essa relação. A beleza dos registros está em suas diferenças e na forma como se complementam. Algo que não se pode negar é que, para uma prática consistente, é necessária uma dedicação, uma entrega e partilha de muito do que se é. A produção evidencia isso, pois, por meio das leituras, retomada de narrativas é possível enxergar a identidade das professoras, que foi constituída a

partir de seu percurso formativo. A seguir, a experiência na produção de documentação pedagógica evidencia as estratégias que concernem os conceitos de como e quando essa prática de produção pedagógica ocorre.

Para a reflexão acerca das tipologias de registros, há de se considerar as estratégias de produção de Documentação Pedagógica. Para isso, faz-se necessário ressaltar a afirmação de Ostetto (2012, p. 23):

É com o registro dos fatos, dos atos, dos acontecimentos do dia a dia que aprendemos a ver o grupo em geral e cada criança em particular, compreendendo, assim, que lá estão meninos e meninas em busca de tempo para viverem a infância. A busca de um tempo nem sempre sincronizado ou harmonizado com o tempo do planejamento, do previsto pelo professor.

Sendo assim, no que se refere aos modos de produção de documentação pedagógica, a seguir, apresentamos a análise de como as Professoras participantes produzem a documentação, segundo as escolhas de produção de registros disponíveis em suas práticas.

Para além da escolha de qual tipo de registro escolher para compor a documentação pedagógica, o professor também deverá considerar as formas de se obter esses dados por meio do registro, bem como de tratá-los:

Para registrar e posteriormente comunicar o que foi conhecido, é preciso conhecer formas distintas de narrativas – como as linguagens visual, verbal, escrita, matemática, musical e corporal -, como também fazer uso de recursos como lápis, quadro, mural, computador, internet, gravador, vídeo, livros, revistas e documentos. É manipulando tais recursos, interagindo com eles, que se aprende a dominar técnicas e materiais (BARBOSA; HORN, 2008, p. 62).

A realização de atividades direcionadas com pequenos grupos de crianças, além do apoio das auxiliares na produção dos registros, destacou-se no relato da PI1, uma vez que, no pequeno grupo, é possível observar mais de perto o vivido e viver junto às crianças suas produções e pontos de vista acerca do trabalho que o professor desenvolve.

É bastante vídeo, muito observação, as meninas [auxiliares] me ajudam muito, a gente tem um caderno que fica de rascunho, elas vão anotando, registrando se é um ponto a gente sempre combina de tá colocando qual que é o objetivo da experiência, delas ajudarem nessa observação, às vezes é, dependendo do grupo a gente procura pegar grupos pequenos, mais direcionado, mais específica, a gente pega grupos pequenos para fazer uma experiência e fazer o registro. (PI1, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020, grifo nosso).

As trocas que ocorrem entre as profissionais fazem com que as práticas contínuas no cotidiano dos CEIs sejam valorizadas. A contribuição que ocorre entre professores e auxiliares para a produção potencializa uma infinidade de olhares perante as crianças. Além disso, para construir um conteúdo fiel à realidade é necessária que seja um trabalho conjunto, visto que os movimentos que ocorrem já privilegiam a coletividade e a diversidade de uma produção conjunta. Nesse sentido, conforme explicitam Barbosa e Horn (2008, p. 62):

[...] é necessário escolher o que deve ser registrado, como é possível registrar, selecionar, reelaborar as partes mais significativas e ajudar a construir um tipo de codificação daquilo que foi pesquisado. Passa-se da experiência concreta das crianças para as distintas formas narrativas, em que as atividades e habilidades ligadas ao pensamento teórico põem-se em ação.

A documentação pedagógica, compreendida enquanto prática do professor, considera o trabalho empregado em sua produção. Escrever leva tempo, pois essa escrita contempla uma série de instrumentos que devem ser tratados para compor essa documentação. Em sua fala, a PI3 compartilha aspectos de seu cotidiano que impactam na produção de documentação pedagógica.

Na minha hora atividade, ou em casa porque, dependendo do barulho, eu prefiro fazer em casa, eu vou eu coloco assim meu planejamento aquilo que eu quis planejar naquele dia, e vou elencando em ordem. É desde o começo, desde de manhã, o acolhimento, a menina, a auxiliar, que ela vai falando para mim, ela relata para mim como é que foi, como é que não foi. Dependendo do que eu pedi para colocar na recepção, ela vai me colocando, então eu vou indo por ali e vou iniciando o registro, como é que foi o dia como é que iniciou o dia, como é que chegaram como foi a reação deles diante do que foi colocado se houve interesse, se não houve interesse daquilo que eu propus, eles de repente criaram uma outra situação e dali eu vou elencando, depois a hora do lanche, depois do momento que eu estou realizando uma atividade, faço pequenos grupos. (PI3, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Outras falas também destacam o tempo e organização que o profissional necessita considerar na produção de documentação, no que se refere a uma produção de qualidade, que contemple as crianças e suas reflexões. Nesse sentido, enquanto professora de crianças em idade Pré-escolar, a PE2 destaca a produção desses registros condicionada ao fato de estar sozinha em sala de aula:

[...] na maioria das vezes, eu estou sozinha em sala, mas o registro que eu mais utilizo é realmente a fotografia, e aí depois não durante, por exemplo, durante a minha a minha hora atividade, eu organizo as fotografias e organizado também os momentos, o que essa fotografia está me dizendo, aí eu depois eu consigo organizar os meus próprios registros, organizar a comunicação com as famílias. (PE2, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Essa produção perpassa hábitos inseridos e/ou abandonados no decorrer da carreira. Nesse sentido, a PE3 afirma o uso do computador para suas produções no que se refere às facilidades que a ferramenta oferece. O uso intenso de fotografias também se privilegia na produção de documentação pedagógica que utilize ferramentas digitais.

Agora não sei mais fazer planejamento no caderno, tem que ser no computador, mas tem professora que optam em escrever no caderno até o registro eu prefiro o registro também no computador que eu gosto de tirar muita foto, tem muita foto daí eu gosto de te olhar a foto e olhar o que eu escrevi e fazer o registro aí também para eu fazer avaliação também a foto me ajudava muito. (PE3, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Na análise dos relatos das professoras participantes, é possível afirmar que o tempo empregado na produção de registros pedagógicos e número de alunos interfere na produção de documentação.

Ao olharmos atentamente para o que as crianças estão fazendo e querendo nos indicar, veremos que não basta que o momento denominado da atividade pedagógica seja pensado: o parque, a higiene, a alimentação também devem ser contempladas. [...] é importante pontuar que é preciso tempo para planejar, documentar e refletir – e esse tempo deve ser institucional, e mais que isso, deve ser garantido por políticas públicas que assegurem o tempo necessário para que as professoras possam pensar (MARTINS FILHO, 2015, p. 138).

Dessa forma, as Professoras compartilham suas visões acerca de suas produções com olhar crítico acerca de sua autoria, mas considerando os desafios postos aos profissionais nos cotidianos das instituições de educação infantil.

Eu tenho total noção do que eu já li, que é importante naquele momento que eu vi de uma das crianças, ou eu organizar “ah hoje eu vou observar três crianças”, sabe assim você parar de fazer um registro daqueles momentos para ter mais conteúdo individual, aquela questão de olhar sensível de determinadas atividades, vou ser bem sincera, eu não fiz ainda essa prática, eu já sei que eu tenho que fazer em algum momento, eu sei importância, eu ainda não fiz, mas a questão de chegar em casa de estar fresquinho e já registrar isso eu tiro todo dia, até mesmo porque daí eu me organizo em hora atividade, sobra um tempinho a mais para mim produzir de uma outra forma, para confeccionar, para organizar sala, para inúmeras coisas. (PI4, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

As professoras refletem suas práticas e lançam mão de estratégias que a auxiliem na produção de documentação pedagógica. No entanto, vale ressaltar que:

Para que a prática pedagógica seja aprimorada, necessita-se também de uma condição de trabalho que permita às professoras organizarem suas ações de maneira que possam revertê-las em benefícios para a educação das crianças, como sujeitos de direitos (MARTINS FILHO, 2015, p. 206).

Os registros refletem, também, a organização do cotidiano, que deve ocorrer de tal forma que não prejudique o professor, não cause ansiedade em produzir sua documentação, que é um trabalho indispensável, base de sua ação pautada na reflexão.

(a produção de documentação) Ela ainda não está boa do jeito que eu queria, eu queria poder me organizar de tal forma que mesmo antes de terminar o expediente, eu já tirasse alguns minutinhos para organizar o meu registro, mas eu ainda não consigo, eu acho que um dia eu vou conseguir, mas eu ainda não consigo (PE3, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Considerando o relato da PE5, há indícios em sua narrativa, a frustração relacionada aos desafios que ela, enquanto profissional, não consiga realizar seu trabalho, da maneira que gostaria, ainda estando no espaço e tempo do desempenho de seu trabalho. Tais “tarefas” acumulam-se, provocando até perda de qualidade desta produção, pois para produzi-la, o professor contará apenas com outros instrumentos de registro como fotos, vídeos e gravações. As marcas do vivido, quando não registradas em um tempo hábil são facilmente esquecidas. Muitas coisas ocorrem de forma fugaz como bolhas de sabão, de forma que se não forem documentadas e percebidas como experiências construídas do contexto educativo de um berçário, caracterizadas pela sutileza das ações que as compõem, acabam perdendo-se no conturbado cotidiano. (MARTINS FILHO, 2015, p. 163).

As professoras compartilham a emergência de aprender a produzir documentação pedagógica, de forma que se enquadre no que consideram relevante, assim como também consideram de extrema relevância estar com as crianças, bastante próximas, viver os momentos com liberdade e brincar, e no brincar, aprender.

Quando se tem uma turma de primeiro e segundo período, que é o que a gente não tem mais as meninas professoras auxiliares, que estão com a gente, se torna um pouco mais... não, cansativo, mas assim... que eu vou te dizer, se torna um pouco mais difícil, talvez, que não seria essa palavra, difícil, porque eu não tenho ainda esse discernimento de como fazer, porque eu estou sentada com eles, eu estou no momento com eles, e na aula tá fluindo, tudo o que você vem você traz, tá fluindo eu não consigo levantar para fazer uma foto, ou levantar para fazer um registro, ou mesmo parar a minha explanação, ou parar a minha atenção com as crianças para fazer um registro da fala deles, ou fazer o registro de um olhar, de um de um gesto, de um movimento, então isso eu ainda encontro bastante dificuldade, porque daí eu acabo perdendo alguns insights deles, algumas coisas importantes deles para o registro, por conta de estar sozinha, numa sala com 25 crianças e eu querer, porque é de mim, está sentada com eles, tá em pé com ele, está vivenciando com eles, para fazer essa parada e fazer esse registro, eu ainda encontro essa dificuldade, ainda não consegui uma forma de fazer as duas coisas ao mesmo tempo, e eu acredito que quem não registra não faz história, mas quem vivencia também faz grandes histórias, não consigo parar a vivência para os registros, então eu preciso que vocês me ajudem nisso, aprender desta forma, eu quero estar inteira no

momento da vivência, eu não consigo não consegui aprender ainda, não consegui acertar uma forma de registrar ou de fotografar, então é isso que eu te digo (PE4, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Nesse sentido, concordamos com Ostetto (2012, p. 129), quando afirma que “[...] a necessidade de olhar a criança, de observar as diferentes crianças com as quais o professor trabalha, tem se convertido em princípio educativo”. Por meio das análises, é possível perceber a necessidade desse olhar específico do professor, em que considera a criança individualmente, pois o trabalho diário é coletivo, mas a documentação faz sentido individualmente. O grupo, como um todo, progride a partir do olhar atento a cada criança.

Muitas vezes é muita criança no trabalho, principalmente eu que trabalho no primeiro período, que são 25, eu acho muito para uma professora só, eu digo assim para as meninas aqui: “hoje na pandemia o que eu planejo para o primeiro período se os pais tão ficando eles estão aprendendo muito mais se tivesse lá”, é para uma criança, lá para alcançar todos dependendo do que tu propõe leva uma semana para poder alcançar todos, de ter esse olhar, para fazer em pequenos grupos, para poder dar visibilidade para criança, porque às vezes quando você faz no grande grupo você vai observando aqui, tá mas e aquele mais quietinho? Só acabam não percebendo, é mais ou menos isso (PI5, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

As práticas que envolvem a produção de documentação pedagógica analisadas para compor este subcapítulo, concluem que os professores produzem muitos registros, utilizam de muitos recursos para a sua produção e privilegiam os instrumentos de uso digital, tal qual fotos, vídeos e gravações.

A discussão ganha força na medida em que esta produção de documentação pedagógica é problematizada, isto é, para que serve? Para quem? Ostetto (2012, p. 25) contribui à discussão, na medida que assegura o espaço do registro enquanto pessoal:

[...] o registro é espaço específico de cada educador, é pessoal, particular, seu caráter é individual, como os “diários de adolescente”, pois é também uma espécie de “confissão”, de “testemunho”. Não pode ser concebido, nem utilizado, como forma de controle, de qualquer coordenador ou supervisor. A menos que o próprio educador deseje compartilhar.

Ampliando a discussão, a produção de documentação pedagógica é movimento de retomada, de refletir-se enquanto profissional, repensar práticas, registrar vitórias e derrotas, de espaço de reflexão de si e de sua intencionalidade.

Dessa forma, “[...] num sentido mais lato, os professores que refletem na, sobre e acerca da ação empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino” (DAY, 2001, p. 47).

A seguir, apresentaremos a análise das contribuições das professoras acerca do uso da documentação pedagógica produzida por elas.

4.2.2 Uso da documentação pedagógica

A produção de documentação pedagógica deve considerar seu uso. Oliveira (2021) discorre sobre o tema e traz uma definição de documentação pedagógica e a segmenta entre documentação pedagógica informativa e documentação pedagógica enquanto processo formativo. A documentação informativa diz respeito a vários tipos de registro e são informações como: lista de alunos, diário dos professores, comentários sobre aprendizagem da criança e demais documentação que é produzida sobre o cotidiano e sobre a criança e tem um olhar e utilidade mais informativa. Quanto à documentação enquanto processo formativo, além do registro de informações, ele guarda memória de alguns atos e tem uma função fundamental para legitimar os atos escolares, com base nela, a reflexão ganha potência e colabora no desenvolvimento de novas perspectivas para o trabalho docente.

Dolci (2020) apresenta níveis em que a documentação é segmentada, utiliza o termo de documentação denotativa e conotativa, essa classificação se refere à utilidade esperada. Quanto aos níveis de documentação, considerou separá-las em três níveis, sendo: 1) sequência temporal, que apresenta os fatos ocorridos do cotidiano de maneira cronológica, opera no sentido de sintetizar momentos que são excertos do vivido; 2) teorias e hipóteses das crianças, esse nível ainda que seja uma apresentação das falas e pensamentos das crianças, somente se concretiza por meio de uma documentação feita por educadores; finalmente; 3) reflexão, neste terceiro nível é aquele que considera e apresenta não só a cronologia dos acontecimentos e contribuições das crianças, nele está documentado a reflexão em um nível mais profundo, as teorias e pensamentos da escola enquanto campo práticos e reflexões do professor. Não há uma classificação que considere nível de importância entre os três mencionados, no entanto é de interesse dos sujeitos do processo educativo, que todos os níveis estejam na produção dessa documentação.

Em seguida, abordaremos o uso da documentação pedagógica que foi compartilhada por meio das entrevistas narrativas, cartas e grupo de discussão. As narrativas são retratos da realidade, “[...] nos permite ver que tanto opiniões como evoluções são diferentes e enriquecem nosso processo” (DOLCI, 2020, p. 46) e, portanto, dizem respeito ao trabalho empregado pelas professoras.

4.2.2.1 A Documentação Pedagógica e o planejamento pedagógico

Planejar, tanto quanto registrar, é um processo diário do trabalho docente. “Planejar e documentar são ações contíguas, andam juntas, uma alimentando a outra” (OSTETTO, 2017, p. 29). Enquanto ação diária que se retroalimenta, é necessário considerar a reflexão empregada para que tanto o planejamento quanto a produção da documentação pedagógica estejam engendradas.

Ainda que gere um produto (necessário para cumprir alguns de seus objetivos, como memória e a comunicação), o interesse maior recai sobre o processo, e é nesse específico aspecto que a documentação alimenta o planejamento: quanto mais aprendemos sobre a criança e seus interesses, suas perguntas, seus conhecimentos, e sobre as formas de expressão que utilizam, mais elementos teremos para um planejamento significativo, que as ajude a avançar em suas hipóteses, para potencializar o desenvolvimento de suas linguagens e apoiar e intensificar suas buscas e suas formas de pensar e fazer (OSTETTO, 2017, p. 29).

A produção de documentação pedagógica está relacionada diretamente ao processo de *progettazione*, termo italiano, que ganhou destaque na ampliação das discussões e aproximações com *Reggio Emilia*. Esse termo tem se intensificado nos últimos anos e designa um processo de reflexão que parte do campo de trabalho, das observações do cotidiano, gerando uma meta interpretação, baseada em registros e reflexões construídas pelos professores e atelieristas. Com base nesse processo há o retorno para o planejar que é alimentado pela documentação, e a alimenta.

Conforme o documento de Diretrizes Municipais de Educação Infantil de Joinville/SC (2020), que dá o direcionamento ao trabalho docente, “afirma-se que o planejamento na Educação Infantil promove diariamente um encontro entre as crianças e a intencionalidade do professor”. Consonante ao apontamento do trabalho realizado em *Reggio Emilia*, que especifica que “[...] em nosso trabalho, falamos sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos

materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem” (RINALDI, 2016, p. 109).

As concepções construídas pelas professoras acerca de suas próprias produções dão valor e potencialidade na medida em que são revistas e consideradas por elas no processo de desenvolvimento das ideias, marcadas nas páginas de seus registros que alimentam a produção dos planejamentos, segundo a reflexão dos fatos e dos processos educativos. A PE5 apresenta seu processo de desenvolvimento conforme a compreensão da importância da produção dos planejamentos.

Eu te confesso que os registros ainda e até no ano passado, eles ainda eram feitas para a coordenadora ler, para diretora ler, eles ficaram meio que lá no meu caderno, antes da pandemia, isso direcionava os planejamentos e o nosso planejamento não era um planejamento para semana toda, ele era diariamente, ele se refaz, as horas atividades eram bem picadinhas, então a gente vai adequando e melhorando e hoje eu vejo que ele mudou, pois ele ficou, como posso te dizer, mais úteis eles estão mais importantes, porque eu consigo dar devolutiva com os pais praticamente diariamente, os registros, eles me conduzem de novo para ver o planejamento, mas agora eu vejo ele com outros olhos, eu vejo ele mais importante, eu vejo ele mais real do que ele era antes, ele é mais vivo assim, mesmo em tempo de pandemia, porque eu acho que eu aprendi a importância dele, que ele não é feito para a coordenadora ler, ele é para mim também, ele é para mim, ele é para família, ele é também dá suporte para planejar de novo, ele é ele é mais importante do que julgava ser (PE5, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

A criança como sujeito e centro do processo educativo deve ser considerada não só nos registros, mas suas contribuições podem contribuir no processo de planejamento de novas ações, suas percepções, ideias e reações deixam pistas valiosas que guiam esse processo. A PE2 contribui com sua confecção acerca do protagonismo atribuído à criança e a relação com o ato de planejar: *a criança é esse protagonista, a gente pensa o planejamento junto com a criança, para a criança (PE2, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).*

Nesta perspectiva, valoriza-se o real, pois a rotina na Educação Infantil, mesmo sendo base do trabalho, também é diversa e se modifica na medida em se adequa à realidade das crianças, incluir a criança no ato de planejar é considerá-la enquanto protagonista do processo, e de contemplar suas opiniões, desejos e a gestão desses sentimentos em uma tomada de decisão que privilegie as opiniões e que se beneficie no âmbito coletivo.

Observa-se que a possibilidade de as crianças viverem o imprevisto, dentro do proposto pelas professoras, é uma oportunidade para que estas sejam engajadas em um trabalho que inclui a tomada de decisão sobre o que representar, como coordenar esforços e resolver conflitos. É importante que

suas manifestações sejam valorizadas e reconhecidas pelas professoras na continuidade e na ampliação das propostas posteriores (MARTINS FILHO, 2015, p. 205).

Nesse sentido, destacam-se os processos formativos enquanto ferramenta potente para a construção dessa concepção de um planejamento, visões de criança e infância valorizadas sob este olhar sensível da produção de documentação pedagógica. A PI2 menciona o processo formativo e das relações estabelecidas com a produção de seus planejamentos: *toda documentação que a gente recebe de estudo de formação é e volta é para te dar um clareamento, uma visão diferente do que é planejamento do que é a visão de uma criança, do que é importante* (PI2, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Portanto, o processo de produzir a documentação pedagógica perpassa diversos níveis, os recursos que nos servem para a reflexão da prática são muitos e salientam a ideia de que “[...] a documentação é um aspecto fundamental do trabalho do professor [...] e uma de suas finalidades é manter a memória do caminho percorrido e do qual, frequentemente, nos esquecemos (DOLCI, 2020, p. 45). Retomando o que foi vivido, refletimos, e quando refletimos temos ferramentas que nos auxiliam no desenvolvimento, enquanto processo democrático. Todos os sujeitos, crianças, professores e a própria instituição se beneficiam dessas reflexões, a documentação quando bem-feita é, portanto, viva, potente e eficaz para o trabalho e desenvolvimento profissional docente.

4.2.2.2 A Documentação Pedagógica e a avaliação da aprendizagem

A produção da avaliação escolar também foi trazida como um dos usos da documentação pedagógica, visto que, por meio da releitura do que foi produzido, é possível criar um conteúdo denso e complexo de narrativas acerca do que foi vivido naquele período. Dessa forma, conforme Ostetto (2017, p. 25)

Registrar não é uma técnica: é vida! É cada qual se responsabilizando por seus desígnios, por seus projetos. É lançar-se à frente. Ver-se e rever-se. É envolver-se com o resgate do seu processo criativo, que envolve, necessariamente, o resgate da sua palavra.

Na medida em que afirmamos o retorno do professor aos seus escritos, compreendemos a importância deste movimento, que promove reflexão. O processo

formativo que permite a reflexão, perpassa as produções em seus diversos níveis e se reencontra com as compressões do próprio docente. A PI2 aponta a relação da produção da avaliação com o processo formativo que ocorre no ambiente de trabalho, *a avaliação da criança hoje modificou, é um pacote que a gente teve e essa visão veio nas formações, então, para mim mudou o planejamento, mudou o registro e mudou a avaliação* (PI2, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Além da aplicação do que foi desenvolvido nos processos formativos, há um processo de busca, nos escritos, no que já foi produzido pelo grupo e as nuances captadas individualmente. Nesse sentido, enquanto constrói a escrita das avaliações semestrais de seus alunos, a PI2 faz o movimento de busca em suas produções, que a permitem ter ferramentas suficientes para a produção da avaliação de aprendizagem.

Quando a gente vai iniciar a avaliação do primeiro semestre, já passou muito tempo! Então o que eu faço: eu me sento, eu vou fazer umas anotações e vou começando lá do início, e assim os meus registros, principalmente no começo, e depois a gente acaba criando essa prática. Sabe, eu falo de cada criança, são 15, mas eu falo primeiro dia: o fulano reagiu assim, o outro assim, então na hora que eu vou usar para avaliação, eu vou lá e eu gosto de fazer assim (PI2, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

O processo de construção da avaliação, que é um documento que as famílias terão os registros do que foi construído e constituído em sala de aula, ganha potência quando realizado de forma conjunta. Em seu relato, a Professora menciona os conselhos de classe, que propiciam um trabalho conjunto e novas visões acerca das mesmas crianças, sob diferentes olhares. É a ação conjunta que promove o desenvolvimento das crianças e dos profissionais, que, ao trocarem, compartilham suas concepções e “abrem seus cadernos” e seus registros para a comunidade escolar.

Quando a gente teve o conselho de classe, achei ótimo a gente poder ter esse tempo da volante e o regente se sentar e conversar sobre a avaliação da criança, porque às vezes é muito engraçado, que eu tenho um olhar para uma criança que o regente tem outro ou vice-versa, acho isso bem importante (PI5, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Acerca dessa relação do professor com o processo de produção da avaliação, Hoffman (2020) contribui afirmando a importância do docente, ao documentar, relatar seu entendimento sobre os processos desenvolvidos e vividos pela criança. Nesse sentido, o professor deve fazer parte, deve se perceber enquanto partícipe do

processo, corresponsável pela história construída por ela, assim, atribui significado à pedagogia e aos relatos. Essa amostra da produção reúne sentidos e representa o acompanhamento do que foi desenvolvido.

Destarte, o processo de produção da avaliação é mais um dos níveis em que a documentação pedagógica se revela. É um dos elementos, mas não o fim. É parte do processo, mas não seu objetivo, assim como “[...] o registro é um fragmento da documentação. Integra-a, mas não a constitui”. (MENDONÇA, 2009, p. 67). Visto que a avaliação é um documento único, que marca o período com as observações e reflexões do professor frente ao desenvolvimento da aprendizagem da criança. Para concluir é importante salientar que não há padrões que se buscam registrar, mas o vivido, o único e peculiar do grupo e das crianças.

4.2.2.3 A Documentação Pedagógica nas interações com as famílias

Assim como a produção de documentação é algo plural, pois se tem várias formas de fazê-lo, também as formas de uso se divergem, sem que uma se sobressaia à outra. Desta forma, a exposição do que foi vivido também demonstra o processo de construção das crianças, conforme o trabalho do professor, assim como do desenvolvimento profissional docente.

Registrar o cotidiano não é burocracia! Não é escrever para mostrar ou prestar contas a alguém. É, ao contrário [...] comprometer-se com a própria prática, comprometer-se com a coerência de uma prática que vai sendo refletida num processo de formação permanente (OSTETTO; OLIVEIRA; MESSINA, 2001, p. 24).

À vista disso, a PE1 compartilha seu entendimento e processo de construção de exposição, utilizando-se de suas produções:

[...] eu uso muitas vezes sim a gente vai fazer uma exposição, coisa assim eu uso a fala da criança lá para que os pais, a comunidade também veja o que a criança aprendeu, que ela viu, descobriu naquele processo, naquela vivência, depois é isso que eu falei também, eu tento depois em algum momento ter um caderno com cada criança em separado onde ali: “ah, nesse dia tal vivência tal a criança falou isso” já deixo isso também registrado no individual para que no final do semestre, ao fazer um registro avaliativo, seja mais fácil de conseguir organizar todas as informações (PE1, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Nesse sentido, Focchi (2015, p. 95) afirma que:

O compartilhamento dessas histórias é uma forma de produzir conhecimento sobre os bebês, para narrar uma imagem de criança que é, faz, atua, e está

curiosa para estar e se relacionar com o mundo. Em meio a elas, também nascem interrogações aos adultos que acompanham a criança

Nesse sentido, a PE3 também compartilha que em suas práticas, expõe suas produções por meio de mini histórias, que se apresentam como relatos curtos que também podem ser ilustrados por fotos, sobre situações do cotidiano, nas relações das crianças que, no olhar do professor merecem registro e destaque.

Eu encaixo em exposições, que daí eu faço uma mini história sobre aquela situação, eu faço uso nas avaliações também, esse ano estou com professora volante, estou contribuindo para as avaliações, mas quando eu sou quando eu sou professora da sala eu uso para as avaliações também, de cada criança, contando a história de cada uma, uso também no meu registro semanal, repenso também como planejar, qual é o interesse das crianças nesses registros (PE3, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Compreendendo as possibilidades que estão à disposição dos professores para produção de documentação, cabe a eles, além de selecionar modalidades ou tipos de produção, também a abordagem ao produzi-la.

Pretende-se ressaltar aqui a importância de os professores de crianças pequenas olharem, ouvirem e sentirem os meninos e as meninas dos grupos pelos quais são responsáveis, aprendendo a respeitar seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas (MARTINS FILHO, 2015, p. 164).

Dessa forma, a Professora, relata suas escolhas e abordagem:

Usa-se a escrita, ouvir, o olhar sensível para você descobrir o que a criança está te devolvendo, no momento que você está expondo alguma coisa, ou ouvindo que as crianças trazem, para gente que estão expondo, a gente procura fazer registros de disso da escrita mesmo, também são com fotografias. (PE4, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Ainda, sobre os usos da documentação pedagógica, faz-se necessário ressaltar seu caráter informativo acerca do cotidiano da instituição, para as famílias e à comunidade escolar.

A democratização da informação, além de exercer um importante papel na distribuição do poder, possibilita a circulação dos conhecimentos sobre o que acontece em cada grupo, com cada criança. Desse modo, as famílias, assim como outros personagens que convivem na escola, podem acompanhar os projetos e participar deles. Esse processo alimenta aquilo que vem sendo denominado, internacionalmente, como documentação pedagógica, isto é, os registros dos fazeres das escolas, dos professores e das crianças de educação infantil. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 93-94).

Sendo assim, a documentação pedagógica serve não só de instrumento ao professor, na reflexão de sua prática, mas como exposição de suas intencionalidades e do trabalho empregado em seu ofício, diariamente. Nesse sentido, a PI1 destaca em sua fala que reconhece em alguns colegas o uso da documentação para expor seu trabalho e que, ela, no entanto, o faz mais como instrumento de suas próprias produções, para aproximar-se das crianças.

A gente faz muitas fotos e vídeos, com ajuda das auxiliares, assim nas experiências a gente vem observando a criança, até para sentir como que é o grupo, conhecer melhor, é muita foto e vídeo, até quando tu tá fazendo o vídeo e ao mesmo tempo já tá fazendo ali captura de tela, para não perder nada, mas não é nada assim, porque muitos usam para divulgação, para expor a experiência, é mais para observar mesmo, salvar aquele momento para depois tá contribuindo no registro, para poder digitar bem certinho o olhar da criança, do jeito como ela fez, o comportamento, porque é muita coisa, perde depois, então mais mesmo eram vídeos (PI1, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Dessa forma, adiante, teremos a oportunidade de refletir acerca das lições deixadas pelas professoras sobre a produção de documentação pedagógica. Veja que a discussão criou um arco que considerou as formações inicial e continuada, perpassando compreensões construídas no decorrer de seus percursos formativos, compreendidos enquanto desenvolvimento profissional docente. Também foram contempladas as reflexões acerca das práticas que abordaram a produção da documentação pedagógica, uso e problematizações acerca do desenvolvimento do professor no decorrer de seu aprendizado na profissão.

A análise revelou que as professoras iniciantes tiveram o privilégio de aprender mais acerca do conceito e práticas de registros, que compõem a documentação pedagógica nos processos de formação continuada. Em ambos os relatos, tanto de professoras iniciantes, quanto de professoras experientes, evidenciam que a aprendizagem relacionada à documentação pedagógica não foi suficiente na formação inicial, essa defasagem se pôs como um desafio comum nas práticas.

As professoras experientes, apesar de terem se aproximado da temática da documentação pedagógica mais recentemente, por meio de sua experiência tem compreensões que demonstram a valorização das próprias produções enquanto processo de reflexão e retomada para privilegiar as práticas pedagógicas.

Assim, enquanto pesquisadora, sensível aos relatos e contribuições, apresentarei, a seguir, as lições que se sobressaem. Essas lições são um apanhado de experiências, engendradas no desenvolvimento profissional das professoras, bem como em partilhas sensíveis e calorosas.

4.3 LIÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

“Só fica o que significa”.

(PLACCO; SOUZA, 2015, p.38).

Chegamos à esta seção com um caminhar escrito, esculpido e lapidado por nossas experiências. Aqui estão as lições identificadas nas narrativas das professoras que contribuíram a esta pesquisa e que passaram por nossa cuidadosa reflexão. O que consta nesta parte do texto são marcas que sensibilizaram. As narrativas, cartas e ateliê foram contribuições generosas, que nos deixaram ensinamentos... lições para as pesquisadoras e aos leitores. As lições que identificamos são um resultado de um apanhado de contribuições que as professoras participantes nos deram. Estas foram construídas em meio aos desafios do cotidiano da educação infantil. Compreendemos as contribuições compartilhadas, enquanto lições preciosas que advertem e preveem alguns dos desafios que as professoras vivenciam/aram e que relataram.

A seguir, apresentamos as lições identificadas e que ocorrem de forma contínua. Lições que envolvem a relação teoria e prática no percurso formativo, uma discussão antiga e uma dicotomia desnecessária, que cai por terra ao apresentarmos sua relação necessária ao trabalho das docentes. Dando continuidade, apresentaremos as lições que envolvem a necessidade de ampliação de tempos e espaços de formação continuada centrada nos CEIs, destacando a forma que ocorrem esses momentos e sua importância ao desenvolvimento profissional docente. Identificamos, também, lições que parecem indicar que os professores experientes podem se tornar mentores dos professores iniciantes na indução à docência, trazendo de forma sistematizada as contribuições que nos fizeram identificar essa necessidade da mentoria e de sua importância para o trabalho dos docentes em fase de indução profissional. Tais relatos trazem marcas na trajetória profissional. Além disso, há lições que envolve o encantamento das professoras com a profissão docente, enquanto um

processo construído por meio da reflexão do que observam das colegas e da constatação da trajetória docente vivenciada por elas.

As lições também apontam mudanças qualitativas nos registros pedagógicos durante o percurso da profissão, que pode ser compreendida enquanto um processo natural e gradual do desenvolvimento profissional docente. Elencamos lições que atravessam a estética na formação do professor e na produção de documentação pedagógica, sendo os professores os autores da constituição de sua identidade docente. Concluimos com as lições que priorizam a centralidade da criança na documentação pedagógica, ainda que pareça ser uma afirmação bastante óbvia. No entanto, também apresentamos o professor enquanto o autor dessas narrativas e a produção perpassa os autores como um todo, culminando nas produções de registros pedagógicos.

4.3.1 Lições que envolvem a relação teoria e prática no percurso formativo

A temática vem sendo amplamente discutida nos contextos de educação, como um todo, e ocorre, também, em outro ponto da análise de dados, deixando claro que a relação teoria e prática foi um desafio encontrado pelas professoras no que se refere a todo um percurso metodológico, mas, especialmente na formação inicial. Nesta seção, abordaremos a relação teoria e prática em uma perspectiva evidenciada nas narrativas que compõem a etapa da formação inicial e continuada das professoras que participaram da pesquisa.

Freire (1997, p. 76) anuncia a relação teoria e prática e sua importância ao afirmar que “quem ajuíza o que faço é minha prática. Mas minha prática iluminada teoricamente”. Ao analisarmos as narrativas e compreensões acerca da formação e práticas pedagógicas, nos inquieta a dicotomia apontada entre a teoria e a prática na formação das professoras participantes da pesquisa. No entanto, compreendemos que, a interrelação entre teoria e prática é construída e constituída num contexto de percurso formativo e processo de desenvolvimento profissional docente.

De maneira geral, as professoras mencionaram um aprofundamento teórico maior no período de formação inicial e que, ao trabalharem com crianças, nos espaços de educação infantil, é que esta “teoria” fez sentido. Refletindo acerca da realidade e

das necessidades das crianças, as professoras lançam mão dos conteúdos abordados na etapa da formação inicial, para constituírem sua prática docente.

Os relatos das experiências das professoras que participaram da pesquisa apresentam uma diversidade de contextos históricos e temporais, por se tratar de professoras iniciantes e experientes. No que se refere às vivências de uma das professoras experientes, destacamos o processo de implementação da educação infantil no município de Joinville¹⁸, que advém de um serviço relacionado à assistência social. O contexto da época exigiu algumas adequações que envolviam a inserção das profissionais em contexto, na formação inicial, isto é, da licenciatura em Pedagogia, para continuar exercendo suas funções.

Eu gostei muito da faculdade, da UDESC, que promoveu essa única vez que teve da pedagogia (bem quando foi emergencial), depois eu não sei se continuou, mas eu consegui entrar nessa. Foi maravilhosa! Eles até deram preferência para quem tinha mais experiência, que já estava na rede. Foi muito bom unir a teoria e a prática. Foi um aprendizado muito importante. Depois eu fiz a pós-graduação em educação infantil, também (PE3, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Nesse sentido, é possível compreender como o contexto do trabalho docente exigiu das profissionais um aprofundamento e a certificação de seus saberes docentes, por meio da formação inicial. A licenciatura em Pedagogia promoveu os saberes que foram necessários ao trabalho da professora que já o desempenhava. Ainda que a professora já estivesse no campo de trabalho, a especificidade dos estudos exigidos garantiu a consolidação das mudanças que estavam ocorrendo.

Todavia, a reflexão acerca da relação teoria e prática também emerge no contexto do trabalho, relacionada à formação continuada e das necessidades identificadas nas práticas das professoras. Existe um discurso amplamente defendido de um trabalho que esteja mais próximo da prática do que da teoria engessada nas cadeiras da formação inicial.

Para mim é bem difícil a parte muito teórica, eu sempre fui muito da prática, eu sempre tive mais facilidade do aprender fazendo. Eu tinha que estar atuando, tinha que estar fazendo, buscando, pesquisando, para colocar em prática conforme a teoria. Então para estar buscando, lendo livros, até questão de tempo com criança, para mim foi um pouco difícil (P11, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

¹⁸ Até o ano de 1999, o Programa CERI contava com 24 unidades e atendia cerca de 2000 crianças, quando passou para a Secretaria de Educação e Cultura (que já era responsável por 14 unidades de Jardins de Infância), em cumprimento à nova LDB 9394/96, que estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. As instituições passaram a denominar-se Centros de Educação Infantil (CEI) em cumprimento à Lei 4379 de 25 de janeiro de 2001 de Joinville. (JOINVILLE, 2020, p.14)

Ainda que o relato apresente o desafio de relacionar a teoria à prática em seu trabalho, o discurso torna-se contraditório, pois exemplifica o processo de busca e reflexão que a professora exercita, justamente relacionando a teoria que necessita, à prática exigida.

A formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente (FREIRE, 1997, p. 74-75).

Em contextos de formação continuada, comumente, temáticas específicas são abordadas e apresentadas teoricamente, para que o grupo reflita acerca das contribuições delas e ressignifique suas práticas. Os registros e a documentação pedagógica, como um todo, têm sido amplamente abordadas nas formações ofertadas pela Secretaria de Educação, seja partindo da própria secretaria, ou difundida por meio de formadoras em serviço, neste caso, as Professoras de Apoio Pedagógico (PAPs)¹⁹.

Nesse sentido, a teoria acerca da produção de registros pedagógicos e ferramentas para essas práticas têm sido privilegiadas nas discussões promovidas nos momentos de formação continuada. As inserções dessa temática são realizadas de forma gradual, para que haja uma reflexão e adequação à realidade a qual são inseridas.

Eu lembro que lá por 2008/2009, entrou a questão da formação continuada de portfólio, onde a gente teve formações para trabalhar em cima da avaliação e dos registros ou portfólio [...], foi aos poucos, na prática, que a gente vai aprendendo e vendo a importância de ter esses relatos (PE1, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

¹⁹ “Profissional qualificado para acompanhar os professores da Educação Infantil (professor de apoio pedagógico para as escolas que atenderem 4 turmas de Educação Infantil ou mais).”; (JOINVILLE, 2019, p.187). “É importante que, dentre todas as ações, o responsável pelo acompanhamento pedagógico destine tempo para pesquisas, seleção de materiais e leituras. A utilização desses instrumentos se faz necessária, porém devem caracterizar- -se por práticas objetivas e sucintas de modo a possibilitar melhor aproveitamento do tempo”. (JOINVILLE, 2019, p.204).

Assim, concordamos com a afirmação de Placco e Souza (2015, p. 72) de que “o professor interpreta a realidade com que se depara, o que lhe dá elementos para planejar ações, experimentar soluções, revê-las, recriá-las” instituindo em sua prática a reflexão necessária ao seu trabalho, às necessidades encontradas no campo em que está inserido, às intervenções externas, considerando contextos da instituição e de suas experiências.

É fundamental que haja mobilidade entre as universidades e as escolas. É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica. Só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projecta. Só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma “teoria vazia”, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma “prática vazia”, infelizmente tão presente nas escolas (NÓVOA, 2019, p.1117).

A relação teoria e prática é e ainda será discutida várias vezes, em diversas situações, sob diversas perspectivas, no entanto, o que pretendemos neste ponto é identificar as lições que as professoras nos deixam. Iniciamos por esta: teoria e prática, apesar de serem consideradas de forma dicotomizada, são “irmãs” que não podem ser consideradas de forma isolada, separadas, pois, “o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria (FREIRE, 1997, p.71). Portanto, a compreensão de que as formações são aspectos essencialmente teóricos e que a “prática” com as crianças não considera, em sua totalidade, os conteúdos abordados nas formações é afirmar uma prática rasa. Se faz necessária a ampla discussão e reflexão da interrelação entre elas na perspectiva da práxis pedagógica.

4.3.2 Lições que envolvem a necessidade de ampliação de tempos e espaços de formação continuada centrada nos CEIs

Pensar a formação continuada no contexto do trabalho é refletir acerca de toda uma infraestrutura que promova as trocas e reflexões dos/com professores. Essa infraestrutura necessita de uma reflexão acerca dos agentes formadores, dos tempos

e espaços, para que esses momentos sejam realizados de forma agradável e efetiva, para aprimoramento do trabalho e desenvolvimento profissional dos docentes.

A pedagogia (quer com a criança quer com os profissionais) desenvolve-se nas coordenadas espaço-temporais que sustentam os processos formativos. No espaço e tempo da formação para a transformação é preciso decisões colaboradas em torno dos focos de aprendizagem e experimentação que iniciam uma procura de resposta cooperada aos problemas identificados nas práticas vividas atuais. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 96).

Os momentos de formação continuada, no contexto da educação infantil, têm sido organizados em perspectivas que visam trocas colaborativas entre os professores, geralmente em reuniões pedagógicas, com a ausência das crianças e/ou nas horas atividades, promovendo trocas com as professoras que compartilham do espaço da sala dos professores. Este espaço pode contar com a presença constante da Professora de Apoio Pedagógico, durante as horas atividades, ou não.

Geralmente, as salas dos professores são ponto de encontro para que as formações ocorram. Aos que estejam ocupando este espaço no dia designado às suas horas atividades e aos demais que estejam usufruindo deste momento, pela organização e rearranjo de horas e trocas de profissionais, estão ali, naquele espaço, partilhando saberes, situações que vivenciaram com crianças, famílias e acerca de suas práticas.

Nestes espaços, se instituem os grupos que colaboram entre si, o trabalho exige uma convivência bastante próxima, promovendo “a construção de uma comunidade reflexiva para a vivência de processos transformativos desenvolve-se entre pessoas, com pessoas, para pessoas. Entre grupos, com grupos, para grupos”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p.99).

No que se refere aos horários em que as formações são ofertadas, no espaço das instituições de Educação Infantil do município de Joinville, destacamos a narrativa: *onde eu trabalhei até o ano passado, as formações continuadas, em hora atividade eram bem comuns. Então essa troca acontecia, os estudos aconteciam e a troca de ideias (PE1, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).*

Nesse sentido, o período de hora atividade, uma importante conquista²⁰ para o magistério, de forma geral, se caracteriza enquanto oportunidade de reunir professores que compartilham daquele espaço, no período, fazendo com que essas trocas se potencializem justamente por promover encontros de profissionais voltados a uma temática comum, focando em leituras e direcionamento de textos relacionados às formações que se fazem necessárias. O trabalho, no contexto do município de Joinville, não apresenta uma divisão que evidencie os distanciamentos entre professores, sejam estes de idade, formação específica ou tempo de experiência. Os espaços comportam esta diversidade, trabalham com ela, está nestes distanciamentos, muitas vezes a oportunidade de aproximação do que há de diferente e único a cada profissional.

Ainda, acerca das práticas que envolvem tempos e espaços de formação continuada, podemos avançar nas análises e compreender as formas com que algumas temáticas são selecionadas e a troca que provém de relações dialéticas do grupo de professores com a gestão.

Eu fui tendo muitas conversas com a minha coordenação, a gente teve muitos momentos de leitura de grupos, de leituras que a gente tinha durante toda a semana, com algumas colegas de trabalho. A gente pegava tema, livros que falassem sobre essas questões, a gente debatia, era sempre uma hora por dia, um dia que fizesse uma hora atividade. Eu vi que eu cresci muito nesses momentos, a minha coordenação também (PI6, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

O tempo e espaço destinado aos professores para realizarem seus estudos devem ser permitir que os docentes desenvolvam os saberes necessários ao seu trabalho e desenvolvimento profissional de forma integral. Nestes tempos e espaços, os professores têm a oportunidade de dar continuidade às suas pesquisas, planejamentos e registros, podem, também, elencar leituras que, não necessariamente se aplicam ao contexto vivido pelas crianças das turmas com as quais o professor trabalha, mas que promovem reflexões e contatos com outros saberes. O trabalho e a reflexão, oportunizados nestes momentos, deixam pistas que o professor pode seguir, lacunas de conteúdo ou falta de aprofundamento em determinadas temáticas que podem ser promovidas por meio de movimentos que promovam a formação continuada.

²⁰ O Artigo 2º, § 4º da Lei nº 11.738/2008 - Piso Nacional do Magistério – assegurou aos professores regentes de classe o direito a computar na jornada de trabalho 1/3 de hora atividade, tempo destinado a atividades extraclasse,

Desta forma, concordamos com Nóvoa (2009, p. 28), quando destaca que “a formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”. Uma formação centrada na realidade, que promova além do real, possibilidades que perpassam às necessidades formativas identificadas.

Compreendemos que o tempo que os professores têm disponível para planejamento, registros, formações, entre outras ações necessárias ao seu trabalho, pode tornar-se mais escasso com o acúmulo de atribuições e tarefas. Se faz necessária uma intervenção e organização de momentos de formação continuada que sejam relacionadas às práticas e necessidades dos professores. Estas necessidades podem ser identificadas por meio de diagnósticos realizados pelos próprios membros da gestão escolar, oferecendo uma visão “de fora” da sala, mas que faça sentido ao grupo e seja construído de forma coletiva.

Aprender, de um lado, supõe que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo errado, o que é doloroso; de outro, relaciona-se ao prazer de descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para o que se está procurando, para a conquista de novos saberes, ideias e valores (PLACCO; SOUZA, 2015, p.20).

No entanto, os próprios professores, enquanto profissionais reflexivos, também podem identificar e elencar eventuais lacunas em seus percursos formativos, que, no trabalho se revelam enquanto necessidades. Desse modo, “a formação em contexto começa assim no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de pessoa – a imagem de criança, a imagem de adulto profissional”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 87). Por meio da reflexão em tempos e espaços que permitem trocas colaborativas entre os profissionais, o professor pode estabelecer relações com colegas e gestão, exercita sua escuta sensível, que vai além do trabalho destinado somente às crianças, se amplia, vai ao encontro dos outros profissionais.

4.3.3 Lições que requerem que os professores experientes se tornem mentores dos professores iniciantes na indução à docência

A iniciação à docência é um período de intenso aprendizado para os profissionais recém-formados. As experiências constituídas no período de estágio

curricular são ensaios para o trabalho do futuro professor de educação infantil. Estes momentos servem como um primeiro contato, mas não são o cotidiano de fato, com suas responsabilidades e afazeres resguardados ao trabalho exigido para a regência das turmas. Alguns profissionais, antes mesmo de se formar, têm a oportunidade de viver essas experiências de docência enquanto auxiliares de educador. Este foi um relato bastante comum das professoras que participaram da pesquisa, inclusive da pesquisadora. Essas primeiras experiências, ainda que não sejam enquanto regentes, isto é, responsáveis pelas turmas, é um privilégio a quem tem a oportunidade de vivenciar, pois é uma aprendizagem vivenciada na prática.

No entanto, a lição que abordaremos diz respeito à indução à docência dos professores que vivenciam essa experiência após a formação inicial. Ao novo professor, que passa a vivenciar um novo contexto, tão idealizado em sua formação inicial, cabe compreender os desafios que se colocam ao seu ofício.

Refere-se a uma fase de aprender o ofício de ensinar, onde as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática, se acumulam e coexistem. É um momento importante na trajetória do docente que se refere à aquisição de um conhecimento adequado e competência profissional em um breve período de tempo e em geral, e em sua maior solitude. (VAILLANT; MARCELO, 2015, p.97).

Enquanto processo que se constitui no desenvolvimento profissional do docente, o período de inserção à docência é demarcado pelas incertezas que advém da pouca experiência. Nóvoa (2019, p.201) contribui, afirmando que “o meu argumento é que o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida no ensino.” Compreendemos os CEIs espaços de formação potente e que considera a realidade do contexto em que o professor atua. São espaços de aprendizado de todos.

Nos relatos das professoras que participaram da pesquisa, por diversas vezes, foi evidenciado o fato de que o apoio de professoras mais experientes foi muito importante no período de iniciação à docência²¹. Como no relato: *O começo me deixou confusa, até pedia ajuda das professoras mais experientes, que tinha aqui no CEI,*

²¹ Na seção “Percurso formativo” os relatos que correspondem ao período da formação inicial e inserção à docência também trazem as narrativas do período, evidenciando outras falas como a importância da gestão e comunidade escolar neste período, enquanto marcas no desenvolvimento profissional das professoras.

para me dar um apoio, me dar um norte. Depois, aos poucos, eu fui conseguindo tomar mais conhecimento. (PI3, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Em outro relato, colhido no 2º momento do Ateliê de autobiografia docente, a professora destaca as aproximações que identificou ao ler a carta da colega, que foi escrita no Ateliê.

O início na educação, com 17 anos, [nós] as duas. Então, aí temos algo em comum e vejo muita dedicação no caminho dela, muito amor, muito afeto pelas crianças, por esse processo que ela constrói a cada dia na educação infantil. Também vejo muita gratidão às pessoas que ajudaram ela nessa trajetória, as pessoas que incentivaram a professora que incentivou ela (PE2, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Para Nóvoa (2009, p.29), “a formação de professores deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. Corroborando à compreensão que construímos, que mesmo relacionada ao campo de trabalho, o período de iniciação à docência é percurso formativo, que desenvolve a profissionalidade docente.

O professor experiente, quando assume o papel de mentor do professor menos experiente, o faz de forma integral. Em uma experiência bem-sucedida, em que se aplicou um programa de iniciação à docência na Colômbia, Garcia e Vaillant (2017, p. 1130) relata que “os mentores realizam diferentes atividade de acompanhamento com os docentes iniciantes. Algumas são de apoio pessoal e emocional, de apoio pedagógico e instrumental”. Tais afirmativas, demonstram como os professores experientes, compreendidos enquanto mentores dos iniciantes podem exercer seu papel de formadores, em uma perspectiva direcionada e instrutiva.

Na realidade das professoras participantes não houve a figura do “mentor institucionalizado”²², enquanto um professor experiente, inserido no campo de trabalho, oferecendo o apoio que o professor iniciante precisava. No entanto, as demandas e as relações no trabalho nas instituições requisitaram o apoio de profissionais mais experientes, aos iniciantes, deixando claro que ainda que não haja um programa específico, há a necessidade de tê-los. Há, ainda, este movimento de mentoria e apoio enquanto ações que partem dos laços constituídos pelas

²² Utilizamos o termo “mentor institucionalizado” para nos referir ao papel de mentor atribuído aos professores mais experientes, aos que estão em período de inserção à docência. Neste caso, não há esta figura de mentor.

professoras, nas instituições de trabalho. Os tempos e espaços de troca, seja em reuniões pedagógicas, horas atividade, momentos de formação continuada, entre outras, são exemplos disso. Ali identificam-se demandas dos que necessitam de apoio e há o movimento de apoio.

Nesse sentido, Garcia e Vaillant (2017, p. 1128) anuncia que “os programas de iniciação aparecem como a resposta institucional à necessidade de oferecer aos docentes que iniciam, um entorno favorável para seu crescimento e desenvolvimento profissional”. O relato apresenta a importância de se ter alguém de confiança para pegar-lhe pela mão, guiando nos caminhos da docência: *Eu aprendi com a equipe que tinha lá, era uma equipe muito boa, as professoras muito unidas, me ajudaram muito. Teve sim professora que me pegou pela mão e que me ensinou. (PE6, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020)*. Lições de profissionalidade e de humanidade, a acolhida se estendeu além do profissional.

Eu fui aprendendo com as meninas que trabalhavam comigo. Aí com os anos eu fui, fiz a pedagogia. Eu trabalhei numa escola particular, depois dessa primeira eu fui para o Bom Jesus, de auxiliar. Lá eu tive uma base legal, assim aprendi muito na prática principalmente olhar olho-no-olho, conversar, ter aquele contato para criança, mas como é que eu posso dizer tranquilo, olhar assim mais sensível. Então isso me ajudou bastante, até hoje tem algumas práticas que eu aprendi lá, com cursos que nós fizemos, que a escola fornecia, ajudou (PI1, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Assim, concordamos com Garcia e Vaillant (2017, p. 1127) quando afirma que “as políticas de desenvolvimento profissional docente, devem prestar uma atenção particular aos dispositivos de apoio para aqueles que iniciam na docência”. As narrativas de apoio entre os professores vêm carregadas de sentidos, ensinam, inclusive, ao aprendiz como deve acolher quando este estiver em posição de ter mais experiência, mas não basta tão somente contar com a boa vontade dos professores. Faz-se necessária a delimitação de programas de iniciação à docência que sejam constantes, que se estendam além dos estágios curriculares das licenciaturas.

4.3.4 Lições que exigem encantamento com a profissão docente

Tornar-se professor é um processo que demanda um aprofundamento teórico e metodológico na área desejada, e conforme o que é preconizado na legislação brasileira vigente (Lei nº 9.304/96), apenas após concluir a formação inicial em cursos

de Licenciatura é que os profissionais podem lecionar. No entanto, enquanto processo de identificação profissional, a docência é uma carreira que denota escolhas que são anteriores ao processo de profissionalização.

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenómenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores. Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos. Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, [...] (NÓVOA, 2017, 1121).

Assim, a docência quando refletida a partir dessa perspectiva, pode ser compreendida como sendo “uma forma de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2011, p.8). A profissão docente enquanto um trabalho imerso em um contexto sociocultural, político e econômico, sua presença e ação neste contexto não é apenas influenciada, mas também influencia essa realidade.

As investigações têm mostrado que os docentes ingressam nos programas de formação com crenças pessoais de ensino, com imagens do “bom docente”, imagens de si mesmos como professores e a memória de si mesmos como aluno. Estas crenças e imagens pessoais, geralmente permanecem inalteradas ao longo de sua formação e acompanham os estudantes em suas práticas de ensino. Nesse sentido, as imagens e crenças que os estudantes trazem consigo quando começam sua formação inicial atuam como filtros por meio dos quais dão sentido aos conhecimentos e às experiências com que se encontram. (VAILANT; MARCELO, 2015, p.38, grifos do autor, tradução nossa).²³

Desta forma, podemos afirmar o processo de tornar-se professor enquanto um percurso, um caminhar sobre as bases de escolhas e renúncias diárias. Compreendemos que ninguém nasce professor, torna-se a partir de uma infinidade de processos sociais, individuais e coletivos, sobretudo de identificação, e na relação

²³ “Las investigaciones han mostrado que los docentes ingresan en los programas de formación con creencias personales acerca de la enseñanza, con imágenes del “buen docente”, imagen de sí mismos como maestros y profesores y la memoria de sí mismos como alumnos. Estas creencias e imágenes personales generalmente permanecen inalteradas a lo largo del programa de formación y acompañan a los docentes durante sus prácticas de enseñanza. En esta línea, las imágenes y creencias que los docentes traen consigo cuando comienzan su formación inicial actúan como filtros mediante los cuales dan sentido a los conocimientos y experiencias con los que se encuentran”.

com os outros. Paulo Freire (1996) destaca a amorosidade enquanto um dos saberes necessários à docência. É possível afirmar que a amorosidade seja uma das condições da realização da docência, no entanto, não pode ser entendida como contraditória à formação científica e ao conhecimento e esclarecimento político dos educadores.

Nos relatos das professoras participantes, por diversas vezes, somam-se narrativas de escolha pela profissão influenciada por membros da família. Compreendemos que em nosso processo de socialização, somos influenciados pelas pessoas que depositamos nossa confiança, desta forma, a profissão e opinião delas, acerca das escolhas que faremos, sobretudo, relacionada à escolha da profissão ganha grande reverência. Nesse sentido, Parente (2008, p.42), justifica que:

Aprendemos por amor a alguém, que faz parte de uma cultura à qual queremos pertencer, também por um processo de identificação. Ou seja, não se aprende de qualquer um, mas daquele que está em um determinado lugar e que tem um algo mais que se deseja ter.

Além do que nos motivou a escolha pela profissão, existe o compromisso diário assumido, que se renova no decorrer da profissão. Ainda que seja uma profissão que, aos poucos vem conquistando seu espaço e reconhecimento, é um processo constante de firmar e afirmar-se na profissão docente.

Por meio da escuta sensível do que as professoras compartilharam nos momentos em que estivemos juntas, uma palavra repetiu-se muitas vezes no ateliê de autobiografia docente: “encantamento”. Essa palavra foi utilizada para referir-se a si mesma e ao processo de conhecer as colegas no percurso dos movimentos da pesquisa, do encontro virtual e na leitura das cartas.

Recuperar o passado por meio da escrita requer um exercício presente e intencional de registrar hoje o vivido e o pensado. Essa intencionalidade de registrar e escrever para não esquecer implica uma organização do pensamento e um comprometimento com a formalização de desejos, expectativas e experiências, que fornecem elementos para a continuidade da história (PLACCO; SOUZA, 2015, p.27).

Algumas das professoras já haviam trabalhado juntas e se reencontraram, por meio da pesquisa. Havia aquelas que trabalharam juntas no decorrer dos movimentos da pesquisa. Ao referir-se à colega, no momento de compartilhar com o grande grupo acerca da leitura da carta recebida, a professora, que é considerada iniciante, relata:

a carta resumiu ela toda, eu vejo... eu vi muita dedicação, amor, paixão e o encantamento. Encantamento muito grande! Ela já está chegando na reta final²⁴, mas esse encantamento, esse amor, ele prevalece e eu admiro muito mesmo. Foi encantador! (PI4, ATELIÊ, 2021).

As cartas, ainda que não sejam relatos extensos, foram oportunidades para as professoras escreverem e apresentarem ao outro, muito do que são. Quem leu, construiu uma imagem de quem escreveu, conforme suas próprias referências, relacionando o que as professoras escolheram compartilhar. O encantamento foi um sentimento despertado nessas leituras. No relato a seguir, a Professora experiente que recebeu a carta, compartilhou conosco suas impressões acerca da remetente.

Ela foi bem sucinta, mas ela deixou bem claro a paixão que ela tem aí dentro, como ela se identificou com a educação infantil. Ela tem um respeito, uma admiração muito grande pelo que as professoras e professores dos anos iniciais fazem, mas que a paixão dela, o encantamento dela é pela educação infantil. Então, na carta dela, ela deixou bem claro isso, que ela ama o que faz e que mesmo passando por momentos difíceis, ela sempre percebe que ela escolheu o caminho certo, que ela escolheu estar na educação infantil. Ama estar na educação infantil, como professora (PE1, EXPERIENTE, ATELIÊ, 2021).

A escrita da carta foi um momento de introspecção, de reviver e recuperar momentos e escolher apresentar ao destinatário suas compreensões e vivências mais profundas. Foi um exercício de tornar escrito um percurso real, de professoras reais. A carta, deu corpo de texto a algo vivo somente nas lembranças das professoras. O relato representa o processo vivido por meio da escrita:

Para mim foi como abrir uma caixinha de recordações, e olha que parece que nem fazia tanto tempo assim! Foi bem interessante escrever essa carta. Eu lembrei do primeiro bebê que eu dei banho lá em 1990, no berçário do CEI Itaum. Lembrei até o nome dele, foram muitas lembranças... (PE3, ATELIÊ, 2021).

Ainda, sobre o processo de escrita, houve a reflexão do vivido na sala de aula, com as crianças e o que ainda virá. “O professor, ao recorrer à memória de seu trabalho, pode depurar o vivido e decidir como pretende dar continuidade a sua história” (PLACCO; SOUZA, 2015, p.37). Pensar acerca dos registros pedagógicos denota esse mesmo processo empregado na escrita das cartas. Reviver, descrever, refletir, pensar os próximos passos, o vivido em sala, passa a ser um processo de nossas vidas.

²⁴ A professora experiente mencionada, está em processo de aposentadoria.

Precisei selecionar tantas coisas que eu queria contar, que uma carta ia ser muito pouco, ela ia ter que ler um livro! Então eu fui selecionando, tirando algumas coisas, mas não deu para contar em uma carta com três páginas digitadas... eu queria escrever esse livro. Tantas experiências, tantas coisas boas, surpresas, tantos desafios que a gente viveu neste mundo! Terminei, dizendo que estou encaminhando minha aposentadoria... mas já? Depois de aposentada vou fazer teatro e contação de histórias, não posso ficar em casa fazendo outras coisas que não seja educação, só sei ser educadora (PE4, ATELIÉ, 2021).

Manoel de Barros (2006, p.43), sabiamente disse “que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Concluímos esta seção com o questionamento: como sentir algo que não seja encantamento? Este se divide, encantamo-nos conhecendo mulheres tão únicas e especiais, que compartilharam conosco suas trajetórias, suas compreensões, abriram muito mais que seus cadernos, apresentaram a professora que habita nelas. Foi um encontro, foi encantador. O encantamento espalhou-se, perfumou as mãos de quem leu as cartas, nas escutas, nos olhares... Aos leitores alertamos, acaso haja dúvida pela escolha da docência, não há garantias, mas para quem escolhe e permanece, partilha desta caminhada, é necessário despertar o desejo de estar nela, na carreira de docente. Para quem a escolhe e firma sua escolha diariamente, há um turbilhão de sentimentos e um deles é o encantamento.

4.3.5 Lições que apontam mudanças qualitativas nos registros pedagógicos durante o percurso da profissão

O caminho que nos trouxe até aqui foi de uma constante afirmação do desenvolvimento profissional docente, da compreensão de como nós mudamos e de o que e quem nos cerca influencia diretamente nessas mudanças. Em síntese, no decorrer da carreira, o professor participa de movimentos de formação continuada, por meio de uma infinidade de iniciativas que inclui a participação em cursos, mudança de funções, progressões, entre outros. Seu desenvolvimento profissional se consolida, aperfeiçoa e amplia progressivamente.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2009, p.30).

Os relatos denotam as mudanças que as professoras identificaram em suas produções, seja por uma mudança das exigências ou de aperfeiçoamento de suas habilidades, tornando o processo de modo diferenciado, trazendo para o campo da prática, a reflexão abordada na teoria explorada por meio dos estudos realizados. Destaca-se a narrativa, acerca de práticas e ferramentas de uma professora experiente:

No início, quando eu comecei, nós tínhamos um tipo de uma planilha e nós preenchíamos. Lá tinha: linguagem oral, que nós escrevíamos, linguagem escrita, linguagem matemática, percepções... Eu até tenho uma coisinha dessas guardada em branco, que alguém conseguiu porque como eu sou do tempo de CERIP²⁵, tem que fazer o portfólio para se aposentar. Quando eu comecei, o planejamento era realizado nessas folhinhas. Não guardei, deveria ter guardado agora. Aí, depois de algumas observações, já nessa época tinha situações geradoras, que daí algo que acontecesse assim. No caso, hoje, a gente sabe quando a criança era protagonista, surgiu essas situações e a gente tinha espaço para registrar também, nessa época, e tinha nossa avaliação também (PE3, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Nesse sentido, outras narrativas de professoras experientes apresentam suas concepções das mudanças que observaram de seu desenvolvimento enquanto profissionais, a mudança das perspectivas e de uma evolução, de modo geral.

Mudou muito, mudou a escrita, porque quanto mais a gente escreve, melhor ela fica. Mudou o conceito de uma forma de eu ver a criança, mudou a forma de eu ver o ato, quando eu comecei, eles estavam brincando de massinha. Eles estão só brincando de massinha. Agora eles não estão só brincando de massinha, estão criando, eles estão construindo, eles estão trocando, eles estão fazendo, eu acho que nisso mudou muito, no meu jeito de ver interações das crianças (PE5, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Os relatos das professoras experientes demonstram a forma com que seu desenvolvimento profissional ocorreu de forma visível, elas percebem essas mudanças. A formação continuada foi um importante agente desta mudança, promoveu discussões e reflexões acerca do vivido com as crianças. Ao trazer essas lembranças, deixamos registrado a maneira como ocorre esse desenvolvimento e sua importância.

²⁵ Na década de 1970, inicia-se no Município de Joinville o Programa CERI - Centro de Educação e Recreação Infantil. Foi implantado em 1974 e viabilizado por um grupo de assistentes sociais que definiu a formação de uma equipe multidisciplinar para discutir a implantação do Programa CERI no município. [...] Os CERIS (Centro de Educação e Recreação Infantil), criados com o objetivo de atender as necessidades das famílias, tinham como público-alvo os filhos dos trabalhadores da cidade. (JOINVILLE, 2020, p.12-13).

Ao aliar memória e intencionalidade, realizamos retomadas, revisões de experiências, construímos uma metamemória. É desse movimento que nasce, na formação do adulto professor, a perspectiva de gerar ou fortalecer o compromisso com os propósitos de suas ações. E por meio dessas ações reafirma-se o processo identitário (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 35).

Ainda que a narrativa das professoras iniciantes não tenham relatos extensos ou de mudanças bruscas nas produções no decorrer da profissão, por estarem em um momento privilegiado de trocas, com horas atividades garantidas por lei, e sendo cumpridas, além do acesso à informação e de uma série de vantagens que a tecnologia e a discussão da temática dos registros pedagógicos vêm ocorrendo atualmente, podemos destacar alguns relatos que demonstram a forma que o desenvolvimento profissional docente ganha corpo e força diante de nossos olhos, na realidade das docentes.

Do ano passado para cá mudou bastante, é tudo vindo dessa nova visão de educação que a gente está vivendo, porque toda documentação que a gente recebe de estudo, de formação, volta é para dar um clareamento, uma visão diferente do que é planejamento, do que é a visão de uma criança, de que ali é importante, que é uma avaliação, que avaliação da criança hoje modificou, é um pacote que a gente teve. Essa visão veio nas formações. Então, assim, para mim, mudou o planejamento, mudou o registro, mudou a avaliação (PI2, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Mudou o olhar, porque no começo, era apenas uma descrição do que acontecia no dia, era uma coisa muito geral, falava da turma num todo, era mais como se fosse para o coordenador ver que você estava trabalhando. Eu percebo isso, hoje não, hoje é assim: nem todo dia eu falo de todas as crianças, mas na semana eu busco contemplar todas no meu registro, porque daí eu tenho o olhar para todos e todas elas: “hoje eu vou subir para olhar quando eles estão brincando, qual foi a forma de brincar”, você tenta trazer isso no registro de uma forma mais poética, enfatizando mais o desenvolvimento de cada um deles, e não como foi um todo na sala, e, às vezes, eu não vou registrar tudo o que aconteceu, mas as coisas mais importantes, falar de todos na semana. Eu tenho um registro de cada um deles (PI5, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Os relatos deixam bastante clara a mudança percebida pelas professoras, na produção de seus registros, ainda que haja uma diferença no que tange à experiência das professoras mais experientes às menos experientes. Ambas tiveram a oportunidade de refletir acerca de suas produções, comparando suas trajetórias, fazendo com que as temáticas que foram abordadas nos momentos de formação continuada tivessem um *continuum* em suas práticas.

4.3.6 Lições que atravessam a estética na formação de professores e na produção de documentação pedagógica

Na construção das lições deixadas pelas professoras que participaram da pesquisa, foi possível identificar o atravessamento da estética enquanto um atravessamento no campo da formação das professoras e de suas produções de registros pedagógicos. Essa compreensão se constitui, alicerçada nos preceitos da educação estética, apresentada por Vigotski, sobretudo em sua obra *A educação estética* (2003). Os escritos apresentam aspectos que Vigotski considerava fundamental nesse campo, principalmente no que diz respeito à sua defesa da autonomia da educação estética.

Nesse sentido, a educação estética apresentada e defendida por Vigotski, concebe a criação artística na infância. Assim, Vigotski (2003, p.328) manifesta que a educação deve “promover o sentimento estético [...]” e propiciar a “educação de hábitos e habilidades estéticas”. Desta forma, para Vigotski, a educação estética promove uma reflexão que amplia a leitura que se faz do mundo e da realidade humana.

[...] quando fala-se de educação estética no sistema da educação geral deve-se sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana, pois a tarefa da educação estética é introduzir a educação estética na própria vida, pois de coisa rara e fútil deve se transformar-se em uma exigência do cotidiano (VIGOTSKI, 2010, p. 352).

A produção de registros é algo que, ainda que siga as resoluções, diretrizes e demais normativas, perpassa as concepções e compreensões daquele que a produz, isto é, do professor. O sentido do que se observa e vive, pelo docente, atravessado pelas escolhas que incluem o instrumento mais adequado ao registro, seja ele fotografia, vídeo, relatos, narrativas, e qualquer uma das ferramentas que são necessárias para esta produção, requer uma série de conhecimentos sobre a utilização deles, para que ética e estética caminhem entrelaçados, fazendo com que os materiais selecionados sejam atraentes a quem lê.

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas,

acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta (BRASIL, 2013, p. 93).

O trabalho docente demanda uma sensibilidade para com a criança e demais elementos que o compõem. Para que este trabalho esteja de acordo com o que lhe é exigido, é necessária uma intimidade com o material produzido, enquanto memórias resguardadas. Compreendemos que as crianças têm o direito de crescer em espaços em que o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar (FORMOSINHO, 2011).

Nesse sentido, a experiência estética, na proposta de constantes reflexões, valoriza-se o professor enquanto um “registrador”, que desenvolve um olhar sensível e sua produção é construída enquanto uma narrativa do grupo com o qual trabalha. As crianças que têm a oportunidade de vivenciar suas infâncias, acompanhadas de profissionais com esses preceitos, podem viver uma construção crítica de si e do mundo. É no ir e vir do diálogo feito sobre e com os registros que o processo de documentação pedagógica é vivido, promovendo a construção do conhecimento.

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos (BRASIL, 2009, p. 17).

Os relatos das professoras participantes apresentam as formas como a estética perpassa suas experiências de produção de registros. É importante destacar, como já o fizemos anteriormente, que as trocas e a formação colaborativa permanecem também nessas experiências. No ateliê, houve uma narrativa em que a professora iniciante destaca a produção da professora experiente e a forma com que essa observação refletia em sua própria compreensão dos *registros e do trabalho docente*.

Trago para mim esse olhar sensível para com a criança, também aprendo muito com minhas colegas e as nossas companheiras de sala, nossas professoras auxiliares, o nosso grande grupo. Para ter que olhar, sobre cada uma, a experiência traz para a gente. Na carta que eu li, eu passei a observar o encantamento dela na hora de registrar com fotos e vídeos, de uma grande quantidade, mas não é quantidade, é esse amor, essa paixão que ela tem para registrar. Aí eu passei a observar como é importante. Fui aos poucos aprendendo. Estou ainda

aprendendo, fazendo um pouquinho para minha vida, para a minha sala. Eu dei essa continuidade, a importância de se olhar para criança (PI4, ATELIÊ, 2021).

Assim, a estética deve ser compreendida enquanto um princípio formativo da docência, na construção individual e coletiva da sociedade. Como uma necessidade e não um privilégio de poucos, Vigotski (2003, p.233) destaca: “a arte não é um complemento de vida, mas o resultado daquilo que excede a vida no ser humano”. A construção da sensibilidade no processo criativo do professor enquanto vivências culturais e experimentos de cunho artístico, aprofundam a reflexão sobre si e do seu trabalho, sobre bases de uma formação estética voltada para as especificidades da etapa da educação infantil.

Pistas sobre a formação estética estão nos tempos, nos lugares e nas materialidades que atravessaram a ativação dos sentidos na infância: as lembranças contam de fazeres de corpo inteiro, com água, terra, árvores, folhas, frutos que compunham, por assim dizer, um território que convidava à experimentação. A natureza, povoada de campos, quintais, pomares, jardins, converte-se em ateliês, lugares de provar sensações, de deleitar-se com os elementos naturais e suas propriedades, que provocam os sentidos de qualquer criança que está a descobrir o mundo, a experimentar seus sabores e cheiros e texturas e cores e sons – areia do rio e da praia, terra molhada, casca de árvore, folhas, relva, pedras; os animais (o pelo do cavalo, do gato, da ovelha nomeadamente), árvores frutíferas, a chuva, são elementos que compõem as experiências sensoriais [...] (OSTETTO, 2021, p.14).

Ao professor que teve uma formação estética, carregou-se de significado no percurso escolar, produz reflexos das mediações positivas ou até negativas das relações entre professor e crianças. Compreendemos que o professor deva conhecer melhor suas potencialidades, descobrindo a si próprio por meio das experiências. Este, deve compreender as vivências enquanto prazerosas, entre crianças, professores e o espaço que dividem. Neste processo, a afetividade atua como fator imprescindível, construindo seus saberes por meio da própria experiência estética, afetiva e reflexiva, pois, ao construir sentidos, cria-se uma relação afetiva com o todo. As marcas que as experiências sensíveis deixam, são carregadas de afetividade, contagiam, apaixonam. As consequências dessas experiências mudam a relação com o mundo.

4.3.7 Lições que priorizam a centralidade da criança na documentação pedagógica

Como uma das lições, que as professoras nos deixam acerca da temática, destacamos a centralidade da criança na documentação pedagógica. Na literatura, diversos autores têm apontado os movimentos que valorizam o olhar para a criança, o ouvir suas vozes, que por vezes é silenciada, ou encoberta devido à rotina que tomam conta das práticas envolvendo as crianças pequenas.

Nas instituições de Educação Infantil, podemos observar práticas que podem promover a centralidade da documentação pedagógica nas ações das crianças. Nesse sentido, corroboram planejamentos que considerem os desejos das crianças, suas intenções particulares, suas necessidades e um modo pelo qual professores e gestores podem valorizar aquilo que as crianças sentem, querem e precisam.

O planejamento compreendendo a atitude crítica de cada educador diante de sua prática. O planejamento como proposta que contém uma aposta, um roteiro de viagem em que, a cada porto, incorporam-se novas perspectivas, novos roteiros, rumo a novas aventuras. O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planejamento não é ponto de chegada, mas ponto de partida ou “portos de passagens”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se constrói (OSTETTO, 2000, p. 199).

Ao apreciar as brincadeiras e as relações que as crianças desenvolvem consigo e no grupo, não só em momentos livres, como também, no desenvolvimento do planejamento, apurando o olhar para o que a criança diz na particularidade de suas possibilidades e faixa etária, são práticas que promovem a produção de documentação centrada nas crianças. A documentação pedagógica é uma forma de registrar esses momentos, para que estes sejam visualizados, considerados e refletidos. Por meio da documentação, os professores, ao produzir seus registros, têm a oportunidade de mensurar e refletir acerca do vivido com as crianças, podem vê-las, ao observá-las em cada detalhe de suas experiências. Segundo Ostetto (2000, p. 190, grifos do autor):

Elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças, mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida.

Na produção dos registros, destacamos que o próprio professor promove e identifica o protagonismo em sua prática, ele pode se ver nas relações, pode refletir sobre o que promoveu para/com as crianças, sobre o não feito, o não dito e o que ainda pode ser modificado, pois entendemos que o planejamento e o registro não acabam no final de cada período, um serve ao outro nas reflexões e futuras construções.

Eu acho que mudou, a gente evolui e a gente aprende a cada dia, cada formação, a cada leitura que a gente faz, mas assim, eu acho que desde o início, acho que desde lá da faculdade, que a gente escutou, aprendeu é que a gente tem que ouvir as crianças, a gente tem que partir das crianças, então acho que isso a gente vai evoluindo e vai melhorando desde lá (PE1, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

A reflexão acerca da própria produção é um processo que se constrói por meio dos momentos de formação continuada, desenvolvidos na prática, na qual o professor tem a oportunidade de analisar e ponderar acerca do que registra, aliado ao trabalho que lhe é exigido. No entanto, é a experiência e o desenvolvimento profissional que o professor desenvolve durante sua carreira, que o faz capaz de identificar a relevância de sua produção. Diante disso, compreendemos o professor enquanto um autor que compreende a funcionalidade da produção de seus registros, conforme o relato da professora: *A experiência me mostrou que por mais que as metodologias mudem, a centralidade é sempre na criança e seu desenvolvimento (PE5, ATELIÊ, 2021).*

Refletir acerca da produção da documentação pedagógica e problematizar a forma que é produzida a documentação, foi uma importante lição deixada pela professora em sua carta, que relata sua reflexão acerca da produção de planejamentos e projetos que fazia anteriormente, mas que, ao longo do tempo, passou por mudanças significativas.

Há 15, 10 ou, até mesmo sendo bem crítica comigo mesma, há 5 anos atrás contemplava o tempo e as aprendizagens na educação infantil como algo que eu entendia que seria interessante para as crianças. Não que eu fosse autoritária ou pensava que a criança era uma folha em branco (nunca pensei assim), mas não a colocava no centro do processo educativo, de modo que “aplicava” projetos fechados com início, meio e fim, com temas que eu julgava interessantes. Interessantes para quem? Para quê? Diante de formações da rede municipal, de leituras, aprofundamentos, conhecimento mais detalhado dos documentos legais sobre a educação infantil, passei a entender o que significava dizer que “a criança era o centro do planejamento”. Foi na observação, na reflexão e na prática que passei a respeitar a criança como um sujeito histórico e de direitos, que produz cultura (PE2, CARTA, 2021).

Esse relato, descrito na carta, registra uma narrativa do vivido pela professora, que hoje percebe que sua produção se desenvolveu. Diante do que aprendeu, a partir da formação continuada promovida pela instituição, teve a oportunidade de modificar a produção, no entanto, essa mudança perpassa a compreensão da criança enquanto sujeito histórico, produtor de cultura. Agora, sua produção se aproxima da concepção de criança que acredita. Já não estão distantes o que se defende e se pratica.

Ostetto (2011) destaca que as possibilidades e invenções da infância, promovem a criança como capaz de produzir cultura em sua forma lúdica e fantasiosa de viver. Contribuindo à reflexão, evidenciando a capacidade geradora das crianças, e que estas devem ser contempladas no processo de planejamento e registro das vivências. Corroborando, Oliveira-Formosinho (2019, p. 115) destaca que “para as pedagogias participativas a criança é um sujeito-autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefatos culturais”. Mais uma vez, destacando a criança enquanto sujeito no planejamento, na sala de aula e de sua aprendizagem, centrando o processo nela.

A partir das contribuições podemos perceber a importância de produzir planejamentos e seus respectivos registros, pautados na criança. Isto acontece quando os professores se aproximam das crianças, valorizando suas experiências, ideias e conquistas, considerando seus questionamentos e dúvidas, acreditando que todos os momentos vividos com as crianças são educativos, pois nesses momentos aprendemos, na interação com o outro e com o meio.

A produção de planejamentos, considerando as particularidades das crianças e suas infâncias é uma prática que atua enquanto importante instrumento que busca garantir a efetivação do protagonismo infantil. Contudo, há que se ter um olhar cuidadoso na sua execução, visando e oportunizando às crianças: seus saberes, suas dúvidas, seus desejos, e curiosidades com autonomia.

5 FIM DA CAMINHADA, OU UM NOVO COMEÇO?

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais*

*Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei*

Tocando em frente, Almir Sater e Renato Teixeira

Chegamos ao fim deste texto, mas não ao fim desta pesquisa. Ainda, com o pouco tempo que o Mestrado proporcionou para seu desenvolvimento, foi tempo suficiente para a produção de muitos dados, que se revelaram sementes fecundas para futuras publicações. Foi uma longa caminhada, com alguns tropeços, passos adiante, alguns para trás, mas com a certeza de ter chegado a um belo lugar. A epígrafe que abre esta seção afirma que *Só levo a certeza de que muito pouco sei. Ou nada sei*. Sinto que é o momento de afirmar algumas coisas que aprendi e compartilhar, neste ponto o que “muito pouco sei”.

Por vezes, escutei que a metodologia é algo que não se escolhe, você apenas descobre qual a melhor maneira de conduzir quando já está inserido nela. Concluo por concordar com esta afirmação, enaltecendo a metodologia que escolhemos, ou que nos escolheu... A pesquisa colaborativa foi uma grata surpresa, que me encheu de alegria. Acredito que não seria possível chegar aos mesmos resultados sem a colaboração, sem o laço criado com as professoras que participaram da pesquisa e na relação construída entre Orientadora e Orientanda. Cada procedimento que utilizamos também foi imprescindível para esta construção, iniciando pela entrevista narrativa, uma oportunidade incrível de escuta sensível do que as professoras têm a dizer. Sim, elas têm muito a dizer, nos cabe escutá-las com respeito e carinho.

Partindo para o procedimento inspirado nos ateliês de autobiografia docente, foram oportunidades²⁶ ímpares de escuta e de produção de registros, por meio das cartas, cheios de afeto e histórias pedagógicas para contar. E as cartas? Ah as cartas! Que narrativas lindas, cheias de potência, relatos tão belos, de mulheres tão fortes e

²⁶ Mencionado no plural, pois o Ateliê dividiu-se em dois momentos.

generosas, que abriram os seus cadernos e momentos tão únicos de suas vidas enquanto professoras. Passamos a admirar mais cada uma das mulheres que contribuíram a esta pesquisa, seja como participantes, orientadora, avaliadoras ou colegas, nossa pesquisa foi construída com elas, para elas. Ainda sobre as escolhas de procedimentos, afirmamos a qualidade dos métodos e a certeza de querer explorá-los, novamente, em oportunidades futuras.

Refletimos que a pesquisa tirou um “retrato da realidade”, um registro que tomou forma de texto e de ideia, nos acompanhou durante meses e se tornou algo concreto para nós. Os resultados alcançados são tão nítidos que quase podemos tocá-los. Iniciamos com o objetivo geral de compreender o percurso do desenvolvimento profissional docente de Professoras Iniciantes e Professoras Experientes acerca da documentação pedagógica. Pudemos desenvolver as construções desta investigação por meio dos objetivos específicos, que formaram uma rota para a construção da pesquisa, demandando a escolha das ferramentas, exploração de leituras mais específicas e definindo o caminho a percorrer.

Aprendemos, por meio do que foi traçado no objetivo específico de elucidar o percurso formativo e as compreensões acerca da documentação pedagógica de professoras da educação infantil, que a pesquisa aponta a importância da formação inicial e continuada na constituição dos saberes profissionais das professoras da Educação Infantil. A etapa de inserção à docência também foi um destaque, no que se refere ao aprendizado da docência pelas professoras, que foi construído na experiência enquanto docente. A formação colaborativa também ocorre nos resultados e leituras, por meio das análises compreendemos que ela proporciona trocas entre professores iniciantes e experientes, que fazem desses momentos oportunidades de desenvolvimento profissional docente, criam marcas nas trajetórias das professoras que aprendem o ofício dentro da profissão. Pudemos compreender a importância de ações promovidas nas formações e do reconhecimento das lacunas que se revelaram como desafios às professoras, na medida em que o trabalho exigiu essas práticas.

Ainda, acerca da formação inicial, vale destacar que a formação inicial é uma preparação dos saberes e habilidades que os futuros professores, que almejam estar nas salas de aula, aprendem e constroem enquanto profissionais, mas o trabalho com as crianças e demais atribuições do ofício, exigem uma busca e aprofundamento, sobretudo nas etapa escolhida para trabalhar. Haja vista que a Pedagogia que forma

o professor da educação infantil, também forma o professor das séries iniciais do ensino fundamental. Assim, como a nomenclatura já sugere *formação inicial* é início do percurso formativo, o primeiro passo que o profissional dará, são muitos caminhos em que se é possível caminhar, são muitas as veredas de solidão e, em algumas delas nossos caminhos se cruzam com outras formas de se pensar e desenvolver-se enquanto docente.

Ao refletirmos acerca do segundo objetivo específico, identificar as práticas de documentação pedagógica produzidas por professoras iniciantes e experientes da educação infantil, estabelecendo aproximações e distanciamentos, foi possível identificar que a documentação pedagógica se privilegia quando acompanhada de registros fotográficos e em vídeo. Esse material serve para consulta posterior das professoras para compor os registros escritos. Enquanto espectadores dos vídeos e observadores do que os registros fotográficos revelam, os professores também podem refletir acerca dos elementos que utilizam em sala, da eficácia do desenvolvimento do planejamento e de seu trabalho como um todo.

Observamos que os professores iniciantes, na maioria das vezes, preferem utilizar os registros por meio de vídeos. Já os professores experientes, preferem realizar registros fotográficos, apesar da prática ser comum aos dois públicos. Além disso, as fotografias se revelam como um bom recurso para ilustrar o vivido em sala de aula, enquanto registro e possibilitando a reflexão por meio do que os registros fotográficos revelam.

Há a necessidade de refletir acerca da etapa a qual a pesquisa ocorre, sendo a Educação Infantil, um período que demanda um olhar específico, pois o planejamento e demais momentos da rotina exigem total atenção do professor ao vivido com as crianças, dificultando, muitas vezes, a produção de alguns tipos de registros. Como já apresentado, fotografias e vídeos servem aos professores para a produção de registros escritos, mas esses registros também devem ser considerados para compor a documentação pedagógica. Além disso, outras tipologias também podem ser utilizadas, como áudios, registros manuscritos dos breves momentos vivenciados e a criança enquanto produtora de registros do que vivencia.

Por fim, ao analisamos as principais lições acerca da documentação pedagógica deixadas por professores iniciantes e experientes da educação infantil ao desenvolvimento profissional docente; compreendemos a documentação pedagógica enquanto um campo vasto de reflexões e interpretações, que contribui ao

desenvolvimento profissional docente das professoras que contribuíram à pesquisa e à esta, que vos escreve. No entanto, enquanto produção de profissionais junto a um grupo de crianças, não serve somente às professoras, é documento vivo, que demarca um determinado tempo vivido por um grupo, tem enfoques individualizados e que permite à comunidade escolar ter acesso ao que é desenvolvido no espaço dos CEIs do município de Joinville.

Para que os professores tenham a segurança em produzir seus registros e, conseqüentemente, os transformem em documentação pedagógica, se faz necessário um estudo intenso que promova reflexões acerca da documentação pedagógica, valorizando o que já é produzido. Para isto, os movimentos de formação continuada têm destaque, principalmente na figura das formadoras, em sua maioria, pertencentes à gestão escolar²⁷, que agem enquanto disseminadoras do que a rede municipal busca na produção de seus professores.

Destacou-se nos dados o percurso formativo, sobretudo da formação continuada enquanto momentos de promoção de reflexão. As trocas, o apoio aos que identificaram necessidades e lacunas, tiveram seus espaços para desenvolvimento nos momentos de formação continuada. Há a necessidade de abordar mais o campo de formação de professores e da realização de momentos em que haja essas janelas de diálogo sem estarem relacionadas somente ao contexto das necessidades das crianças, mas também aos dilemas dos professores e auxiliares de sala.

Como já mencionado, os percursos formativos, no que se refere à formação inicial e continuada, são processos amplamente discutidos nas análises e remontam às necessidades formativas identificadas pelas professoras, ou mesmo pela instituição de trabalho. Quando a formação respondeu às necessidades do cotidiano das professoras, esta se deu de maneira efetiva, chamou a atenção das participantes, mudou práticas pedagógicas, fez a diferença. Compreendemos que, no contexto das professoras que já têm uma experiência suficiente para trocas colaborativas, estas devem ser consideradas e privilegiadas nos campos de trabalho. Sabemos das dificuldades de gestão de um grupo de professores e auxiliares de educador nos CEIs, no entanto, ouvir suas necessidades e, principalmente, abrir ao diálogo, é um movimento de formação necessário e promissor.

²⁷ Professoras de Apoio Pedagógico (PAPs), Auxiliares de Direção e Gestoras dos Centros de Educação Infantil (CEIs).

A exploração das temáticas, nos estudos, de forma conceitual, é uma importante ferramenta que dá suporte e embasa as produções de registros das professoras, no entanto, cabe uma reflexão à produção de material midiático, como fotografias, filmagens e áudios enquanto registros que não servem somente às transcrições, mas se efetivem enquanto registros pedagógicos, de fato. Além disso, há a necessidade de uma abertura significativa das produções das crianças enquanto registros de seus percursos nos CEIs. Esta reflexão ganha forma e força no estudo aprofundado da temática e trabalho colaborativo entre professores e gestão escolar.

As lições foram momentos sensíveis de escrita e reflexão acerca das contribuições. Entendemos que possam ganhar força enquanto uma metodologia explorada nos campos de trabalho, uma vez que permite aos professores identificar suas lições, as potencialidades dos outros e o registro de suas ideias e contribuições. Acreditamos na potência desses escritos e de sua importância ao serem revisitados.

Concluimos com muita alegria o caminho percorrido e o desejo de trabalhar mais vezes com as professoras, fazer a pesquisa andarilhar pelos CEIs, passeando por aí e trazendo de cada encontro, algo a acrescentar para nossa prática pedagógica. Desejamos trabalhar com formação de professores, nós as vemos, nos enxergamos nelas, nos espelhamos e queremos promover o que aprendemos. Pretendemos ecoar suas vozes e escritos por onde formos, o texto, pois, acaba. A pesquisa mora em nós, não morrerá nunca.

Fotografia tirada pela pesquisadora, que simboliza o final deste texto, mas não da caminhada, pois parte para outros rumos, para espalhar raízes e florescer em outro lugar. (FIGURA 2).

Figura 2 – Pés na grama, flores que me acompanham



Fonte: Acervo pessoal (2022).

Fotografia tirada em um dos corredores da UNIVILLE, simbolizando o fim deste ciclo, Orientadora e Orientanda, em uma caminhada tão nossa. (FIGURA 3).

Figura 3 – Nossa caminhada



Fonte: Acervo pessoal (2022).

REFERÊNCIAS

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética na pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

ARBOLEDA, L. M. El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. **Revista Facultad Nacional de Salud Pública** [en línea]. 2008, 26(1), 69-77[fecha de Consulta 11 de Julio de 2020]. ISSN: 0120-386X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12026111>

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, M. Memórias Inventadas: A Segunda Infância. São Paulo: Planeta, 2006.

BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

CELARD, A. A análise documental In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. POUPART, J. et al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 464 p.

CUNHA, Leo; LINHARES, Thais. **Onde a palavra abre os olhos**. Brasil: Abacatte, 2020.

DAY, C. Developing Teachers. **The Challenges of Lifelong Learning**. London: Falmer Press, 1999.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto Editora, 2001.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educ. Pesqui. [online]**. 2006, vol.32, n.2, pp.359-371. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação Em Questão**, 29(15), (2007). Recuperado de obra

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443sta>

DOLCI, M. Afinando os olhos para captar momentos. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (Org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 131p.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (org). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis. Editora: UFSC, 2012.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.

FORMOSINHO, Julia Oliveira. **O espaço e o tempo na Pedagogia em Participação**. São Paulo: Porto Editora, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Olho d'Água, 1997.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual nocabo educacional. *In*: APPLE, M. W. - [et al]. GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. 17 ed. Petropolis. RJ. Vozes, 2010, p. 20-98.

GATTI, B. A. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. *In*: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GATTI, B. **Grupo focal nas Pesquisas em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *IN*: NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GARCIA, C. M. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

GARCIA, C. M. A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana. O Programa Inductio. Revista Intersaberes, v. 11, n. 23, p. 304-324, maio/ago. 2016.

GONZAGUINHA . **Caminhos do Coração.** Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1982. 1 LP com 10 faixas.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, F. (1994). **La Formación del Profesorado.** Barcelona, Espanha: Paidós, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOINVILLE. **Diretriz Municipal de Educação Infantil.** Joinville, 2019.

LOSS, A. S.; SOUZA, F. B de. VARGAS, G. (Org.). **Formação em Educação Infantil: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s).** Curitiba: CRV, 2019.

MACHADO, A. **Campos de Castilla.** Espanha: Literanda, 2012.

MAGALHÃES, L. e MARINCEK, V. “Instrumentos de registro da reflexão do professor”. In: CAVALCANTI, Z. (org.). **A história de uma classe.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores.** Para uma Mudança Educativa. Porto: Porto Editora, LTDA, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. **Desenvolvimento profissional: passado e futuro.** Sísifo - Revista das Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARTINS FILHO, A. J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil.** 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

MARTINS FILHO, A. (Org.). **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola.** Porto Alegre: Mediação, 2015.

MENDONÇA, C. N. de. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil.** 2009. 132 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102213>>.

MUYLAERT, C. J. et al. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa.** *Rev. esc. enferm. USP* [online]. 2014, vol.48, n.spe2, pp.184-189. ISSN 0080-6234. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>.

NÓVOA, António. As Minhas Lições de Escola. In: PEREIRA, Sara Marques. **Memórias da Escola Primária Portuguesa** (Coleção BE – Biblioteca do Educador). Lisboa: Livros Horizonte, 2002.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

MARCELO, C. G., E VAILLANT, D. **Políticas y Programas de Inducción en la Docencia en Latinoamérica.** *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224- 1249, 2017.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores:** um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n.74, p.27-42. abr. 2001.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Formação e profissionalização de professores da educação infantil.** *Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz*, v.2, n.2, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHNFELDER, Noeli (orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** Santa Maria: Ipê amarelo, 2016.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Biruta, 2019.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Canal E-docente. A importância dos registros na Educação Infantil. **Youtube**, 07/07/2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QTJzyAD4Ep0>>

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil:** um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

OSTETTO, L. E ; OLIVEIRA, E. R. de; MESSINA, V. da S. **Deixando Marcas...: prática do registro no cotidiano da educação infantil.** Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

OSTETTO, L. E. **Educadores na roda da dança: Formação-transformação**". Tese de doutorado. Campinas. FE.PPGE-Unicamp., 2006

OSTETTO, L. E. **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** 5ª ed. - Campinas- SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, L. E. **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica.** Campinas: Papirus, 2017.

OSTETTO, L.E. FOLQUE, M.D. A. **Na escuta de estudantes-professoras: entre memórias e miudezas, retratos de formação estética.** *Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e75592, 2021.*

PARENTE, Sônia Maria B. A. **Pelos caminhos da ignorância e do conhecimento: uma fundamentação da prática clínica dos problemas de aprendizagem.** 3. ed. São Paulo: Via Lettera, 2008.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor.** 2. ed. São Paulo: Loyola; 2015.

RAUSCH, R. B. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores.** 2008. 328 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251796>.

REDIN, M. M. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.* Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ROCHA, E. A. C.; OSTETTO, L. E. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. IN: SEARA, I. C.; DIAS, M. de F. S.; OSTETTO, L. E. CASSIANI, S. (orgs). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p.103-116.

SANTOS, S. M. M. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. *Sitientibus.* Feira de Santana, n.31, p.39-74, jul./dez. 2004

SILVA, M. da. **A complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788598605975. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109316>.

SOLIGO, R. **Cartas pedagógicas sobre a docência**. São Paulo: GFK, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VAILLANT, D. **Formação de Formadores**: estado da prática. Rio de Janeiro: PREAL, out. 2003

VAILLANT, D.; GARCIA, M. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **EI ABC y D de la formación docente**. Madrid: Narcea, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Educação estética. In:_____. **Psicologia pedagógica**: edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WELLER, W. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2006, vol.32, n.2, pp.241-260. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200003>.

APÊNDICES

APÊNCICE A – TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “REGISTROS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DE PROFESSORES INICIANTES E EXPERIENTES DA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE”, coordenada por Barbara Alves Ribeiro Marques. O objetivo deste estudo é identificar aproximações e distanciamentos nos registros pedagógicos de professores iniciantes e experientes de Educação Infantil, da rede municipal de Joinville contribuindo com o desenvolvimento profissional docente.

Como participante desta pesquisa, o(a) Sr(a) contribuirá em 4 etapas. 1) Participando de entrevista narrativa, sobre a trajetória docente e compreensões acerca da documentação pedagógica; através da Plataforma Teams, que durará de 30min a 1h. (Esta entrevista será gravada, áudio e vídeo serão mantidos sob sigilo); 2) Partilha da documentação Pedagógica, compreendida como Planejamento e Registros Pedagógicos com a pesquisadora; 3) Participação de uma Oficina de Autobiografia Docente, que consistirá na escrita de uma carta narrando sua autobiografia docente e percepções acerca da documentação pedagógica (ainda sem data, devido ao período de distanciamento social, mas que possivelmente ocorrerá no 1º Semestre de 2021, no período noturno, na recreativa da A.S.P.M.J., localizada no Endereço: **Rua José Elias Giuliari, 316 - Boa Vista, Joinville - SC**), cuja participação será fotografada e/ou gravada; 4) Participação no Grupo de discussão que visará a troca de cartas realizada na Oficina de Autobiografia Docente (ainda sem data, devido ao período de distanciamento social, mas que possivelmente ocorrerá no 1º Semestre de 2021, no período noturno, na recreativa da A.S.P.M.J., localizada no Endereço: **Rua José Elias Giuliari, 316 - Boa Vista, Joinville – SC**), cuja participação será fotografada e/ou gravada.. A sua participação nesta pesquisa acontecerá entre o 2º Semestre de 2020 e o 1º Semestre de 2021.

Com sua participação nesta pesquisa, o(a) Sr(a) estará exposto a riscos que poderão ocorrer relacionados às etapas; 1) Quando a pesquisa partir para um âmbito mais pessoal, na análise da documentação produzida pelos professores, etapas e objetivos também devem estar claros, para que o professor que contribui para a pesquisa sinta-se confortável em dividir sua documentação, com a garantia de que a mesma seja utilizada de forma ética, para a obtenção de dados para análise, que não visa prejuízo à imagem do colaborador; 2) Na promoção do ateliê de autobiografia docente e grupo de discussão os colaboradores também devem se sentir confortáveis para partilhar entre os pares seus pensamentos e contribuições, para que este seja um momento de partilha e troca entre os profissionais visando o desenvolvimento profissional docente e caso eles venham a ocorrer, o(a) Sr(a) será encaminhado para assistência necessário sob a responsabilidade do pesquisador responsável.

Esta pesquisa tem como benefícios: 1) Destaque da autoria dos professores ao identificar aproximações e distanciamentos na produção de documentação pedagógica, ainda que estes documentos se pautem em diretrizes que conferem uma identidade de rede; 2) Aproximação de professores iniciantes e experientes, através da escrita de cartas que descrevem seu desenvolvimento profissional docente e das relações com a produção de documentação pedagógica. A partir da coleta dos dados, será realizada a análise destes e serão elaboradas devolutivas dos resultados da pesquisa aos professores que participaram da mesma, seja de forma individual ou em um momento de formação continuada ou em reunião pedagógica no local de trabalho dos colaboradores, expandindo o debate acerca dos registros e do desenvolvimento profissional dos professores, para mais pesquisas ou o próprio grupo de estudos da instituição. Pretende-se, também publicar a pesquisa em revistas e outros canais de cunho científico, em exposições orais, palestras, debates e seminários a respeito de práticas e de formação docente.

Sua participação é voluntária e o(a) Sr(a) terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer questionamentos ou trocas no Ateliê de Autobiografia Docente e colaborações no Grupo de Discussão que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. o(a) Sr(a) também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. É importante saber que não há despesas pessoais para o(a) Sr(a) em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois a mesma é voluntária pós assinatura. O pesquisador garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos.

O(A) Sr(a) terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone e e-mails informados neste documento. O pesquisador responsável por esta investigação é Barbara Alves Ribeiro Marques, aluna na Turma X do Mestrado em Educação, do PPGE-ME – UNIVILLE, telefone: (47) 9 96939711, e-mail: profabarbamarques@gmail.com.

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se o Sr(a) tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine a segunda página deste consentimento de participação e rubrique a primeira. Este documento está impresso em duas vias, contendo duas páginas cada, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador responsável e esta via com você, participante.

Pesquisadores participantes: Profª Drª Rita Buzzi Rausch – Orientadora

Barbara Alves Ribeiro Marques - Pesquisador Responsável

Consentimento de Participação.

Eu.....concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada “REGISTROS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DE PROFESSORES INICIANTE E EXPERIENTES DA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE”, conforme informações contidas neste TCLE.

Joinville, ___/___/___ .

Assinatura do participante

APÊNDICE B – Carta de Anuência, assinada pela Secretária de Educação

Secretaria de Educação**CARTA DE ANUÊNCIA**

A Secretaria de Educação do Município de Joinville/SC, representada por sua secretária, Sônia Regina Victorino Fachini, declara que está ciente e concorda em apoiar o **Projeto Cultural Registro Pedagógico da Educação Infantil: Aproximações e Distanciamentos de Professores Iniciantes e Experientes da Rede Municipal de Joinville**, cujo objetivo é identificar aproximações e distanciamentos nos registros pedagógicos de professores iniciantes e experientes de Educação Infantil, sendo de responsabilidade da proponente Barbara Alves Ribeiro Marques, onde o público serão professores de duas unidades da rede municipal.


A pesquisadora Barbara Alves Ribeiro Marques, declara que cumprirá o que determina a Resolução CNS 466/2012 e nós contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Informamos que a Secretaria de Educação do Município de Joinville/SC poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pela pesquisadora acima mencionada, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima em relação aos nomes dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Joinville, 14 de agosto de 2020.



Sônia Regina Victorino Fachini
Secretária da Educação

Rua Itajaí, 390 - Centro - 89201-090
Contato: (47) 3431-3000 | (47) 3431-3038 | educacao@joinville.sc.gov.br
www.joinville.sc.gov.br

APÊNDICE C - Carta entregue às Professoras ao aceitar o convite de participar da pesquisa



Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 18/04/2022.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (X) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Barbara Alves Ribeiro Marques

Orientadora: Prof^a Dr^a Rita Buzzi Rausch

Data de Defesa: 24/02/2022

Título: “Desenvolvimento Profissional Docente de Professoras Iniciantes e Experientes da Educação Infantil acerca da Documentação Pedagógica”

Instituição de Defesa: UNIVILLE

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.



Assinatura do autor

Joinville, 19 de março de 2022

Local/Data