

**SÓ FICA O QUE SIGNIFICA:
LIÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA DOCUMENTAÇÃO
PEDAGÓGICA AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

**ONLY WHATS IS MEANINGFUL STAYS:
LESSONS FROM TEACHERS FROM EARLY CHILDHOOD
EDUCATION TO PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT
ABOUT PEDAGOGICAL DOCUMENTATION**

**SOLO PERMANECE LO QUE TIENE SENTIDO:
LECCIONES DE PROFESORES DESDE LA EDUCACIÓN
INFANTIL HASTA EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL
PROFESOR SOBRE LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA**

Barbara Alves Ribeiro Marques¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1340-4296>

Rita Buzzi Rausch²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>

Resumo: O texto apresenta uma pesquisa cujo objetivo foi elucidar as lições de professoras da educação infantil acerca das contribuições da documentação pedagógica ao desenvolvimento profissional docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo colaborativa. Como procedimentos de produção de dados, utilizamos a entrevista narrativa, realizada via Plataforma *Teams*; o ateliê de autobiografia docente; e cartas, que foram escritas e trocadas pelas professoras iniciantes e experientes. Como referencial teórico, utilizamos Ostetto (2000; 2012; 2018), Oliveira-Formosinho (2011; 2016; 2019), Nóvoa (2009; 2017; 2019), Freire (1996; 1997). Para a interpretação dos dados, fizemos uso da Análise de conteúdo de Bardin (1977). As lições identificadas envolvem a relação teoria e prática no percurso formativo; a necessidade de ampliação de tempos e espaços de formação continuada centrada nos Centros de Educação Infantil; as necessidades que requerem que os professores experientes se tornem mentores dos professores iniciantes na inserção à docência; o encantamento das professoras com a profissão docente; as mudanças qualitativas nos registros pedagógicos durante o percurso da profissão; os atravessamentos da estética na formação do professor e na produção de documentação pedagógica e a centralidade da criança na documentação pedagógica. Como resultados das

1 Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Joinville/SC, Brasil. E-mail: profabarbaramarques@gmail.com

2 Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Joinville/SC, Brasil. E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

análises, destacamos a importância dos percursos formativos, sobretudo da formação continuada enquanto momentos de promoção de reflexão.

Palavras-chave: Formação docente; Educação infantil; Desenvolvimento profissional.

Abstract: The text presents a research which the objective was to elucidate the lessons of early childhood education teachers about the contributions of pedagogical documentation to the professional development of teachers. It is a qualitative research, of collaborative type. As data production procedures, we used the narrative interview, carried out via the *Teams* Platform, the teacher autobiography workshop and letters that were written and exchanged by beginning and experienced teachers. As a theoretical framework, we used Ostetto (2000; 2012; 2018), Oliveira-Formosinho (2011; 2016; 2019), Nóvoa (2009; 2017; 2019), Freire (1996; 1997). To categorize and interpret data, we used Bardin's content analysis (1977). The lessons identified involve the relationship between theory and practice in the formation path; the need to expand the time and spaces for continuing education centered on Children's Education Centers; the needs that require experienced teachers to become mentors for beginning teachers in entering teaching; the enchantment of teachers with the teaching profession; qualitative changes in pedagogical records during the course of the profession; the crossings of aesthetics in teacher training and in the production of pedagogical documentation and the centrality of the child in pedagogical documentation. As a result of the analyses, we highlight the importance of training paths, especially continuing education as moments to promote reflection.

Keywords: Teacher training; Child education; Professional development.

Resumen: El texto presenta una investigación cuyo objetivo fue promover el intercambio de conocimientos y experiencias sobre documentación pedagógica y desarrollo profesional docente entre docentes principiantes y experimentados que participan en la investigación, señalando las principales lecciones de docentes principiantes y experimentados en el desarrollo profesional de docentes sobre documentación pedagógica. És una investigación cualitativa y colaborativa. Para producción de datos se utilizó una entrevista narrativa, el estudio de autobiografía docente y las cartas que fueron escritas e intercambiadas. Como marco teórico se utilizó Ostetto (2000, 2012, 2018), Oliveira-Formosinho (2011; 2016; 2019), Nóvoa (2009; 2017; 2019), Freire (1996; 1997). Utilizamos el análisis de contenido de Bardin (1977) para categorizar y analizar los datos. Las lecciones identificadas involucran la relación entre teoría y práctica en la trayectoria formativa, la necesidad de ampliar tiempos y espacios para la formación continua centrada en los CEI, las necesidades que requieren que los docentes experimentados se conviertan en mentores de los docentes principiantes en su inserción en la docencia, el encantamiento de los docentes con la profesión docente, entre otros. Como resultado de los análisis, destacamos la importancia de los itinerarios formativos, especialmente la formación continua, como momentos de fomento de la reflexión.

Palabras clave: Formación de profesores; Educación Infantil; Desarrollo profesional.

INTRODUÇÃO: PRIMEIROS PASSOS

A produção de registros é parte fundamental da rotina do professor de Educação Infantil. Nesse sentido, concordamos com Ostetto (2018, p. 204), quando menciona que “a importância do exercício de registrar o cotidiano da Educação Infantil, tanto para a qualificação do fazer pedagógico, como para a (auto)formação dos educadores, vem sendo reconhecida nas últimas décadas”. Essa produção de registros constitui-se em uma rotina diária, seja relatando fatos, descrevendo as vivências e comportamentos dos próprios pro-

fessores, bem como das crianças, criando pontos de análise do que foi vivenciado individualmente e pelo grupo, pensando e planejando sobre o vivido e o que ainda virá.

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-FORMOSINHO, 2019, p. 324).

A produção de documentação pedagógica não é apenas um exercício burocrático. Nestes documentos, estão os mais valiosos registros que marcam a trajetória do professor no decorrer de sua carreira. Oliveira et al. (2019, p. 324) indicam que os registros “também são importantes instrumentos de análise ao longo de todo o ano, servindo como balizas para as regulações necessárias dos planejamentos”.

Compreendemos a 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) nos 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.

Esta pesquisa tem como objetivo elucidar as lições de professoras da educação infantil acerca das contribuições da documentação pedagógica ao desenvolvimento profissional docente. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo colaborativa, realizada na etapa da Educação Infantil, contando com a colaboração de doze professoras³: seis consideradas iniciantes e seis consideradas experientes, da Rede Municipal de Joinville. O critério para considerá-las iniciantes ou experientes se deu na inspiração da obra de Huberman⁴ (2000), que apresenta as fases do ciclo de vida dos professores, levando em conta o período de anos de experiência.

Desse modo, documentar pedagogicamente perpassa as barreiras do caderno do professor, vai além de pastas e arquivos. O documento produzido, neste caso, é vivo, tem

3 Os nomes das professoras foram suprimidos e diferenciados como PI (numeração de 1 a 6), para as Professoras Iniciantes, e PE (numeração de 1 a 6) para as Professoras experientes.

4 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.

identidade, fala aos outros de processos e relações que ocorrem no ambiente restrito ao grupo de professores e crianças.

Os procedimentos de produção de dados utilizados foram: Entrevista Narrativa, que ocorreu remotamente, por meio da Plataforma *Teams*; Ateliê de Autobiografia Docente, que se dividiu em dois momentos e contou com a escrita e troca de cartas entre as professoras. 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 por apresentar as professoras, que foi um 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 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 irão 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, que foram trocados, foram oportunidades de autoria, de aproximação, de troca, desabafo, ensinamentos e aprendizado. Com a produção das cartas, pretendemos que, internamente, as professoras sentiram-se motivadas a compartilhar, e a discutir sobre 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. Como método de análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977). Optamos pela metodologia de análise de conteúdo, por considerar que suas etapas construíram base de dados relevantes e suficiente para análise. Compreendemos que 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.

No que se refere ao referencial teórico da pesquisa, autores como Ostetto (2000; 2012; 2018), Oliveira-Formosinho (2011; 2016; 2019), Nóvoa (2009; 2017; 2019) e Freire (1996; 1997) serviram de base para os estudos acerca da documentação pedagógica e dos registros na educação infantil. A análise dos dados obtidos foi fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (1977).

Os registros pedagógicos e seus imbricamentos ao 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.

A seguir, apresentaremos as lições identificadas e que ocorrem de forma contínua. Tais lições 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. 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.

SÓ FICA O QUE SIGNIFICA: AS LIÇÕES

A seguir, apresentamos as lições identificadas nas narrativas e análises dos dados produzidos, apontamos as lições com necessidade de ampliação de tempos e espaços de formação continuada centrada nos Centros de Educação Infantis (CEIs), destacando a forma que ocorrem esses momentos e sua importância ao desenvolvimento profissional docente. Identificamos, também, lições que requerem que os professores experientes se tornem 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 envolvem 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 para mudanças qualitativas nos registros pedagógicos durante o percurso da profissão, esta 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. Concluímos 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 nos registros pedagógicos.

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 entre 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.

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).

Ainda que o relato da professora 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).

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, que, 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). Assim, 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.

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).

Nos espaços de sala de professores e/ou outros espaços em que as formações ocorram, as relações se instituem nos 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).

Além disso, 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, em 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 momentos que promovam os saberes necessários ao trabalho e desenvolvimento profissional docente 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 promovam reflexões e contatos com outros saberes.

Desta forma, concordamos com Nóvoa (2009, p. 28), quando destaca que “a formação de professores deve assumir uma forte componente praxica, 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 passam 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 se tornar 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 sejam construídos 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. Desta forma, “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, exercitar sua escuta sensível, que vai além do trabalho destinado somente às crianças, se amplia, vai ao encontro dos outros profissionais.

LIÇÕES QUE REQUEREM QUE OS PROFESSORES EXPERIENTES SE TORNEM MENTORES DOS PROFESSORES INICIANTES

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 formarem, têm a oportunidade de viver essas experiências de docência enquanto auxiliares de educadores. Essas primeiras experiências, ainda que não sejam enquanto regentes, isto é, responsáveis pelas turmas, é um privilégio a quem tem a oportunidade de experienciada, pois é uma aprendizagem vivenciada na prática.

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

Uma etapa em que 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, tradução nossa⁵).

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

5 “Una etapa en la que las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica, se acumulan y conviven sin buena vecindad. Es un momento importante en la trayectoria del docente que refiere a la adquisición de un adecuado conocimiento y competencia profesional em un breve período de tiempo y en general en la mayor de las soledades.

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 como espaços de formação potentes e que consideram a realidade do contexto em que o professor atua. São espaços de aprendizado de todos.

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 a compreensão que construímos, de 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) relatam que “os mentores realizam diferentes atividades 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.

Nesse sentido, Garcia e Vaillant (2017, p. 1128) anunciam 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 fiz a pedagogia. Eu trabalhei numa escola particular, depois dessa primeira eu fui para XXX, 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. (P11, INICIANTE, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Concordamos com Garcia e Vaillant (2017, p. 1127), quando afirmam 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, a como o aprendiz deve

acolher quando este estiver em posição de ter mais experiência. Entretanto, não basta somente contar com a boa vontade dos professores, é necessária a delimitação de programas de iniciação à docência que sejam constantes, que se estendam além dos estágios curriculares das licenciaturas.

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 (BRASIL, 1996), 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 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 fenômenos 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, p. 1121).

O processo de tornar-se professor é um percurso, um caminhar sobre as bases de escolhas e renúncias diárias. Compreendemos que ninguém nasce professor, mas torna-se a partir de uma infinidade de processos sociais, individuais e coletivos, sobretudo de identificação e na relação 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, como assevera o próprio Freire, ela 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 em que depositamos nossa confiança. Desta forma, a profissão e opinião delas acerca das escolhas que faremos, sobretudo relacionadas 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.

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).

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 PE1, 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, 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. 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; SOU-

ZA, 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.

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! Termino, 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, ATELIÊ, 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? 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. Aos leitores alertamos, caso 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, um deles é o encantamento.

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. As 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. [...] 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 as interações das crianças. (PE5, ENTREVISTA NARRATIVA, 2020).

Os depoimentos indicam que as professoras experientes percebem as mudanças no que se refere ao seu desenvolvimento profissional. 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.

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).

Portanto, as reflexões que provém da busca das experiências que marcaram o a trajetória profissional das professoras, se mostram enquanto potentes no processo de desenvolvimento profissional. No entanto, ainda que nas narrativas das professoras iniciantes não haja relatos extensos ou de mudanças bruscas nas produções no decorrer da profissão, compreendemos que elas refletem e modificam suas produções com maior frequência hoje, por estarem em um momento privilegiado de trocas com as outras professoras em suas horas atividades e nas formações voltadas para esse fim. Nesse sentido, podemos destacar alguns relatos que demonstram a forma como o desenvolvimento profissional docente ganha corpo e força diante de nossos olhos, na realidade das docentes.

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. Todas 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 representassem um continuum em suas práticas.

LIÇÕES QUE ATRAVESSAM A ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NA PRODUÇÃO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Na construção das lições deixadas pelas professoras que participaram da pesquisa, foi possível identificar o atravessamento da estética no campo da formação das professoras e de suas produções nos 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 fundamentais nesse campo, principalmente no que diz respeito à defesa da autonomia da educação estética.

[...] 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).

Nesse sentido, a experiência estética, na proposta de constantes reflexões, valoriza 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. Em uma compreensão ampla, Vigotski (2003, p. 233) destaca que “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 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 sentires 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; FOLQUE, 2021, p. 14).

Compreendemos que o professor necessita 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. As marcas que as experiências sensíveis deixam são carregadas de afetividade, contagiam, apaixonam. As consequências dessas experiências mudam a relação com o mundo.

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, autores como Edwards et al (1999) e Rinaldi (2014), 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.

Nos CEIs, é possível 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 construir. (OSTETTO, 2000, p. 199).

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 produzirem seus registros, têm a oportunidade de mensurar e refletir acerca do vivido com as crianças, e podem vê-las, ao observá-las, em cada detalhe de suas experiências.

Segundo Ostetto (2000, p. 190, grifo da autora)

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, a 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, pela 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, visualizamos 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 como é produzida foi uma importante lição deixada por uma professora em sua carta, em

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 cinco 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. No momento de desenvolvimento da pesquisa, sua produção se aproxima da concepção de criança que acredita. Já não estão distantes o que se defende e se pratica.

Ostetto (2012) 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 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. 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as principais lições acerca da documentação pedagógica deixadas por professores iniciantes e experientes da educação infantil ao desenvolvimento profissional docente, constatamos que a documentação pedagógica é um campo vasto de reflexões e

interpretações, que contribui ao desenvolvimento profissional docente das professoras que integraram a pesquisa, bem como das próprias pesquisadoras. 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.

Destaca-se 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.

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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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.

EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Olho d'Água, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, 2017.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia., GAMBÔA, Rosário. FORMOSINHO, João; COSTA, Hélia. **O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

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-FORMOSINHO, Julia. (Org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 5ª ed. - Campinas- SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 202 - 213, jan. 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; FOLQUE, Maria da Assunção. Na escuta de estudantes-professoras: entre memórias e miudezas, retratos de formação estética. **Educ. Rev.**, 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, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. 2. ed. São Paulo: Loyola; 2015.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SOLIGO, R. **Cartas pedagógicas sobre a docência**. São Paulo: GFK, 2015.

VAILLANT, Denise.; MARCELO, Carlos. **El ABC y D de la formación docente**. Madrid: Narcea, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Educação estética. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica: edição comentada**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. 2010.