



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS ESCRITAS NO DIÁRIO DE BORDO DE UMA PROFESSORA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL EM INÍCIO DE CARREIRA: INDÍCIOS DE FORMAÇÃO**

GABRIELA CARITÁ

**Rio Claro – SP
2024**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AS ESCRITAS NO DIÁRIO DE BORDO DE UMA PROFESSORA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL EM INÍCIO DE CARREIRA: INDÍCIOS DE FORMAÇÃO

GABRIELA CARITÁ

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Laura Noemi Chaluh

Rio Claro – SP
2024

C277e Caritá, Gabriela
As escritas no diário de bordo de uma professora de
educação infantil em início de carreira : indícios de formação /
Gabriela Caritá. -- Rio Claro, 2024
142 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Laura Noemi Chaluh

1. Diário de bordo. 2. Escrita docente. 3. Professor em início
de carreira. 4. Educação Infantil. 5. Pesquisa narrativa. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: AS ESCRITAS NO DIÁRIO DE BORDO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM INÍCIO DE CARREIRA: INDÍCIOS DE FORMAÇÃO

AUTORA: GABRIELA CARITÁ

ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:



Documento assinado digitalmente

LAURA NOEMI CHALUH

Data: 27/09/2024 13:42:42-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH (Participação Virtual)

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Documento assinado digitalmente

Profa. Dra. VALDETE CÔCO (Participação Virtual)



VALDETE CÔCO

Data: 01/10/2024 15:40:48-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

UFES / Universidade Federal do Espírito Santo - ES

Documento assinado digitalmente



ROSINETE VALDECI SCHMITT

Data: 30/09/2024 20:52:30-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. ROSINETE VALDECI SCHMITT (Participação Virtual)

Secretaria de Educação / NEIM Dona Cota / Prefeitura Municipal de Florianópolis - SC

Rio Claro, 27 de setembro de 2024

Título alterado para:

AS ESCRITAS NO DIÁRIO DE BORDO DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM INÍCIO DE CARREIRA: INDÍCIOS DE FORMAÇÃO

AGRADECIMENTOS

Este é o momento em que esta etapa de escrita se finda, e me faz olhar para essa caminhada de pesquisa, de vivências, e de formações. O mestrado me fez retomar, compreender e ressignificar memórias do meu início de carreira, bem como despertar minha sensibilidade no momento presente e repensar atitudes futuras. Hoje, inundo-me de sentimentos que me conduzem a clamar a palavra GRATIDÃO!

Primeiramente agradeço à **Deus**, pela força, sabedoria e saúde que me sustentaram ao longo desta jornada. Sem Sua presença em minha vida, este sonho jamais teria se concretizado.

Em seguida, minha gratidão aos meus outros, pois sem eles eu não seria quem eu sou.

Iniciando pela minha professora e orientadora, **Profª Drª. Laura Noemi Chaluh**, minha mãe acadêmica, agradeço pelo cuidado, pela compreensão, pelas valiosas orientações que ampliaram meus horizontes acadêmicos e pessoais. Sua dedicação e confiança em meu trabalho foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Às docentes que participaram da banca de qualificação e defesa, **Profª Drª. Rosinete Valdeci Schmitt** e **Profª Drª. Valdete Côco**, agradeço pelo tempo dedicado à leitura, pelo olhar atento e pelas considerações que enriqueceram este trabalho.

Aos **integrantes do GREEFA** (Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade), meus companheiros de estudos e discussões que sempre contribuíram para o enriquecimento deste trabalho. Em especial para a minha parceira de ingresso no mestrado **Karina Torres**, que iniciou esta jornada ao meu lado. Sua parceria foi um presente inestimável ao longo deste percurso, além de ser um exemplo de força, resiliência e superação, inspirando-me em muitos momentos.

À minha equipe de trabalho, **Paula Cristina da Silva Gonçalves**, **Paola Gama Cardoso** e **Ana Beatriz Hermínio**, que se tornaram grandes amigas. Vocês foram fundamentais nessa caminhada, me entendendo nos momentos de dificuldade, contribuindo com diálogos e trocas de reflexões, me fortalecendo com palavras e gestos de apoio, ajudando a tornar esse percurso mais leve. Sou profundamente grata por ter vocês ao meu lado diariamente.

À minha **mãe**, por reconhecer e acreditar na minha competência e incentivar que eu busque e conquiste os meus sonhos.

Às minhas amigas e parceiras de trabalho ao longo desses anos **Andreia Lopes Pacheco Vasques** e **Vânia Zamariola**, que dividiram comigo os desafios do dia a dia, compreenderam minhas angústias e me apoiaram em todos os momentos.

À minha amiga **Letícia Costa de Macedo**, minha eterna gratidão por estar ao meu lado desde antes do início deste sonho, sempre acreditou no meu potencial e nunca poupou palavras de incentivo e apoio. Sua ajuda, sua força e sua presença constante foram fundamentais para que eu conseguisse seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis.

Às **crianças**, que foram propulsoras de todo meu esforço e aprendizado como professora, principalmente como professora em início de carreira e deram sentido ao meu trabalho como educadora.

Agradeço a todos que passaram por minha vida, em todas as etapas, em todos os momentos e torceram por mim, me apoiaram, me incentivaram, ofereceram sua atenção, seu conhecimento e a sua sensibilidade, quero que se sintam contemplados, pois este é o resultado não apenas do meu esforço, mas de cada encontro, que me ajudaram a crescer e a me tornar quem sou.

A cada um de vocês, deixo minha profunda gratidão.

Ao **registrar**, não devemos
conformar-nos, mas ficarmos inquietos.
(Snyders, 1974)

RESUMO

Apresento nesta pesquisa parte da minha trajetória como professora de Educação Infantil em início de carreira na Rede Municipal de Educação de Rio Claro/SP no ano de 2016. Essa trajetória ficou registrada nas escritas produzidas no diário de bordo, principal material empírico a ser analisado. O objetivo da pesquisa foi buscar compreender o que enunciam as práticas de escrita de uma professora de Educação Infantil em início de carreira e diante disso, especificamente explicitar a importância da documentação pedagógica na Educação Infantil para a constituição docente; além de analisar as formas que a prática de escrita nos diários de bordo da professora em início de carreira na Educação Infantil se constituem como interlocução na relação com a Professora Coordenadora. O trabalho pautou-se na perspectiva da pesquisa narrativa de experiências do vivido (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015), uma pesquisa sobre o singular, que se inspira na perspectiva bakhtiniana assumindo a autoria e responsabilidade que lhes são próprias. Para ampliar as discussões acerca da temática foco da pesquisa, foi realizado um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações no período de 2018 a 2022, buscando palavras-chaves específicas da temática de estudo e combinando-as entre si. Inspirada pelo paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), o diário de bordo foi explorado na busca por articular os encontros entre vozes e consciências contidas nas escritas do referido diário com os documentos (leis decretos e normativas a nível nacional, municipal e da Unidade Educacional) e com os interlocutores das produções científicas. Nesses diálogos foi possível explicitar algumas lições: a resignificação dos acontecimentos vividos no meu primeiro ano como professora em início de carreira na Educação Infantil; a compreensão de que muitos desafios enfrentados estão diretamente relacionadas com as condições objetivas de trabalho (uma luta política a ser enfrentada ainda no campo da Educação Infantil), especialmente se considerarmos os direitos das crianças pequenas e a identificação da prática de escrita, especificamente nos diários de bordo, como uma documentação pedagógica, que precisa ser compreendida pelos professores e Professores Coordenadores na sua dimensão formativa para além da obrigatoriedade.

Palavras-chave: Diário de bordo; Escrita docente; Professor em início de carreira; Educação Infantil; Pesquisa narrativa.

ABSTRACT

In this research, I present part of my journey as a novice early childhood education teacher in the Municipal Education of Rio Claro/SP in 2016. This journey was documented through writings produced in my logbook, the main empirical material to be analyzed. The aim of this research was to understand what the writing practices of a novice early childhood education teacher reveal, and specifically to highlight the importance of pedagogical documentation in early childhood education for teacher development. Additionally, I aimed to analyze how the writing practices in the logbooks of a novice early childhood education teacher serve as a form of dialogue in the relationship with the coordinating teacher. The research was based on the narrative inquiry perspective of lived experiences (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015), a study of the singular, inspired by the Bakhtinian perspective, assuming the authorship and responsibility inherent to it. To broaden the discussions on the topic of the research, a survey was conducted in the CAPES Thesis and Dissertation Database, as well as in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations from 2018 to 2022, searching for specific keywords related to the study theme and combining them. Inspired by the evidential paradigm (Ginzburg, 1989), the logbook was explored in an attempt to articulate the encounters between the voices and consciousnesses contained in the writings of the logbook with documents (laws, decrees, and regulations at national, municipal, and school levels) and with the interlocutors of scientific productions. In these dialogues, some lessons emerged: the reframing of events experienced during my first year as a novice early childhood education teacher; the understanding that many of the challenges faced are directly related to the objective working conditions (a political struggle still to be addressed in the field of early childhood education), especially when considering the rights of young children; and the recognition of the writing practice, specifically in logbooks, as pedagogical documentation that needs to be understood by teachers and coordinating teachers in its formative dimension, beyond mere obligation.

Keywords: Logbook; Teacher writing; Novice teacher; Language; Early Childhood Education; Narrative research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Livro “Casa das estrelas”	16
Figura 2 - Sentimentário do 4º ano B	17
Figura 3 - A capa do primeiro caderno	20
Figura 4 - A escritora do primeiro caderno indo à escola	20
Figura 5 - As tarefas escolares	20
Figura 6 - As primeiras escritas	20
Figura 7 - A casa, duas nuvens no céu e um sol a sorrir no papel	21
Figura 8 - A capa do caderno azul	21
Figura 9 - A escritora do caderno azul	21
Figura 10 - Abertura do caderno azul	21
Figura 11 - Caderno de produções	22
Figura 12 - Escritora do caderno de produções	22
Figura 13 - O caderninho de diálogos da graduação	23
Figura 14 - Diários de bordo	24
Figura 15 - Exemplo de quadro de rotina semanal apresentado na Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro de 2008	27
Figura 16 - Termo de Ciência e Responsabilidade da U.E. elaborado em 2024	32
Figura 17 - Ficha de avaliação periódica de desempenho do professor	34
Figura 18 - Levantamento inicial CAPES	50
Figura 19 - Articulação BDTD	52
Figura 20 - Articulação CAPES	52
Figura 21 - Insistência de buscas CAPES	53
Figura 22 - Insistência de buscas BDTD 1	54
Figura 23 - Insistência de buscas BDTD 2	55
Figura 24 - Insistência de buscas BDTD 3	55
Figura 25 - Levantamento bibliográfico posterior	62
Figura 26 - O primeiro diário de bordo	71
Figura 27 - Composição do diário de bordo	72
Figura 28 - Planilha inicial de anotações da leitura do diário de bordo	74
Figura 29 - Planilha de anotações da leitura do diário de bordo	75
Figura 30 - Tabela do número de crianças por turma	87

Figura 31 - Quadro correspondente ao número de monitores da U.E. segundo o módulo	91
Figura 32 - Registros da parceria das famílias	105
Figura 33 - As marcas de parceria com as famílias	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tentativas e combinações	50
Quadro 2 - Articulações e refinamentos	51
Quadro 3 - Insistência de buscas	53
Quadro 4 - Informações dos trabalhos selecionados 1	56
Quadro 5 - Informações dos trabalhos selecionados 2	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GREEFA	Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
HTPL	Hora de Trabalho Pedagógico Livre
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PC	Professora Coordenadora
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
U.E.	Unidade Escolar

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A CAPA DO CADERNO	19
3	UMA JORNADA PELOS DOCUMENTOS, LEIS, DECRETOS E NORMATIVAS	26
4	DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	39
5	BUSCA DE INTERLOCUTORES: APROXIMAÇÃO E ALARGAMENTO	49
5.1	MOVIMENTO ANTERIOR	49
5.2	MOVIMENTO POSTERIOR	61
6	MODOS DE FOLHEAR	67
6.1	ADENTRANDO ESCRITAS E DIÁLOGOS	70
6.2	O QUE ESCREVEU A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SEU INÍCIO DE CARREIRA?	73
7	OS ENREDOS	85
7.1	ENREDO “DO ESPANTO, ÀS INQUIETAÇÕES”	89
7.2	ENREDO: “POR ENTRE PARCERIAS”	96
7.3	ENREDO: “PERCURSOS”	106
7.4	ENREDO “ENTRE DIÁLOGOS E SILÊNCIOS”	111
8	DESFECHO	125
	REFERÊNCIAS	134

1 INTRODUÇÃO

“Introdução” em seu sentido denotativo significa a parte fundamental de um texto, que fornece um panorama geral sobre um assunto abordado, mas “introdução” nesta pesquisa vai além do sentido denotativo, recriando e atribuindo-lhe sentimento, “introdução” é também a conexão que vou buscar estabelecer com meu leitor, na tentativa de despertar interesse pela leitura desta pesquisa e sensibilizá-lo por meio da minha história como professora em formação em início de carreira, através das minhas escritas em meus diários de bordo.



Desde 2016 vivi um processo intenso como professora em início de carreira em uma turma de Maternal II¹. Os desafios da prática geraram conflitos e inseguranças, percebi, nesta fase, o distanciamento existente entre os subsídios teóricos oferecidos pela Universidade e a realidade curricular exigida para atuação prática docente na escola. Como aponta Marcelo García (1999, p. 113), os professores em início de carreira passam por uma fase própria de constituição “Os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores, e por isso surgem dúvidas, tensões...”, um período de novidades intensas que faz com que o professor busque apoio para suas aprendizagens, desafios e inseguranças.

Nesta trajetória de início de carreira, produzi diferentes escritas: em meu caderno de rascunho no ambiente escolar, nas anotações de estudos em grupos de formação e cursos e, mais sistematizadas e relevantes, as produzidas no diário de bordo. Uma tarefa árdua, pois segundo Baptistella (2015, p. 52) “Escrever enquanto se é professor em processo de formação inicial, é manter um exercício de se colocar no papel, de olhar para si mesmo e suas experiências”.

Oliveira (2009) considera a escrita como um instrumento que transcreve a subjetividade do sujeito em processo de formação, evidenciando suas concepções, crenças, inquietações e a formação de sua identidade como profissional docente. No entanto, a simples prática da escrita, não garante a melhoria da qualidade do exercício profissional, é preciso analisar o conteúdo e objetivo dessa escrita e

¹ Na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, a Educação Infantil divide-se em Etapa I, que atende crianças de 0 a 3 anos nomeadas as turmas de berçários I e II e Maternal I e II Etapa II, que atende crianças de 3 a 5 anos, nomeadas as turmas de Infantil I e II; seguido pelas turmas de Ensino Fundamental do 1º ano 9º ano.

compreender a sua função e importância para atingir a reflexão sobre a prática e formação profissional, principalmente do professor que está iniciando essas práticas e a docência.

No contexto da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Rio Claro, rede em que ingressei como professora no ano de 2016, inicialmente já se tem as incumbências postas da função, e dentre elas, semanalmente é solicitado ao professor a entrega à Professora Coordenadora² (PC) dos “diários de bordo”, um material de suporte que compõe os semanários - instrumento de planejamento das propostas semanais em forma de quadro - e escritas pessoais do professor referente às propostas e acontecimentos da semana em questão, bem como seus registros reflexivos.

Nesta realidade, o termo mais utilizado nas escolas do município de Rio Claro para mencionar esse documento é “diário de bordo”, no entanto, diversas são as denominações identificadas para essas escritas periódicas do professor na literatura, como por exemplo, “registros reflexivos”, “anotações de aula³”, “diários pessoais”, “diários de aula”, entre outras, e muitas vezes emprega-se o mesmo termo para mencionar a processos e atividades diversas.

O objetivo geral deste trabalho é buscar compreender o que enunciam as práticas de escrita de uma professora de Educação Infantil em início de carreira e, diante disso, especificamente explicitar a importância da documentação pedagógica na educação infantil para a constituição docente; e analisar as formas que a prática de escrita nos diários de bordo da professora em início de carreira na Educação Infantil se constitui como interlocução na relação com a Professora Coordenadora.

Realizei essa investigação a partir das escritas contidas no meu primeiro diário de bordo do ano de 2016 referente ao primeiro ano atuando como professora, especificamente como professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Rio Claro, como já mencionado. Essas escritas foram realizadas em

² Escolhi utilizar o termo no gênero feminino, Professora Coordenadora, com base no reconhecimento político de que esta função é exercida predominantemente por mulheres. Entretanto, é pertinente considerar que a condição do exercício da docência ou função, não está vinculado ao gênero, mas à formação e a implicação com a profissão.

³ Cabe elucidar que neste trabalho aparecerá o termo “aulas” ou “sala de aula” principalmente nas citações de estudos da literatura que ainda utilizam desses termos em seus estudos, ou que não condizem apenas a educação infantil, além de também aparecerem em minhas próprias escritas reflexivas no diário de bordo, devido a concepção de educação infantil equivocada na época em que se produziram.

situações reais de comunicação e, cabe destacar que foram produzidas sem intencionalidade de se constituírem como futuros materiais de pesquisa.

Quando falo dessas escritas estou considerando a linguagem na concepção de Mikhail Bakhtin (2003), como um fenômeno vivo que ganha forma e sentido na interação social com o outro, pois para o autor “toda enunciação é um diálogo” (Jobim e Souza, 2012, p. 99). Desta forma, o ato da escrita já se configura como ato de interlocução comigo mesma e de intenção de interlocução com o outro.

A linguagem como interação humana “[...] efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos)” (Bakhtin, 2003, p. 261 grifo meu) é composta em um processo de comunicação ininterrupto, em que não há enunciados isolados, estes estão sempre vinculados a outros enunciados, por exemplo, “[...] Dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em relação ao seu sentido podem revelar uma relação dialógica” (Jobim e Souza, 2012, p.100).

Bakhtin ainda descreve que em cada campo de utilização da língua seus enunciados são próprios com relação ao conteúdo temático, estilo e construção composicional, que os chama de gênero do discurso⁴, que proferimos de acordo com situação comunicativa em que estamos

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 1999, p. 113).

Considerando que a linguagem é uma forma de interação, forma de comunicação e expressão de pensamento, neste trabalho procurei estudar acerca dessas escritas que são solicitadas aos professores no contexto escolar como forma de documentar o seu planejamento e que configuram-se como formas de enunciação.

Para Bakhtin (2015), a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. “É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro

⁴ Para Bakhtin, os gêneros do discurso são essenciais porque revelam a relação dinâmica entre linguagem, cultura e sociedade. Neste trabalho, será possível observar que a escrita é apresentada em diferentes gêneros, os quais foram escolhidos em função da intencionalidade da escrita. Foram definidos pelas condições específicas em que os enunciados foram produzidos, incluindo o contexto, os objetivos e as relações entre os interlocutores.

campo da *vida* da linguagem” (Bakhtin, 2015, p. 209). As relações se estabelecem em uma trama dialógica.

A pesquisa narrativa se inspira na perspectiva bakhtiniana ao defender essa relação dinâmica entre os sujeitos, embasada na polifonia própria a cada subjetividade, não somente como um universo de muitas vozes, mas sobretudo em “um universo em que todas as vozes são equipolentes” (Faraco, 2009, p.78). Vozes que vão me acompanhando na leitura desse diário, e outras que surgem pelo encontro⁵ com essas escritas, fazendo interagir a posição da professora em 2016, no início da carreira, e a professora e pesquisadora neste momento.

A pesquisa foi se constituindo e ganhando contornos pela palavra (minhas e alheias) que as relações se estabelecem em uma trama dialógica, estabelecidas pela alteridade.

Em um movimento de escrita, sob a perspectiva de um novo olhar, me inspirei no livro “Casa das Estrelas: O Universo pelo olhar das crianças”, do professor e poeta Colombiano Javier Naranjo, que atribui novas definições às palavras de acordo com as ideias e sentimentos das crianças.

Figura 1 - Livro “Casa das Estrelas”



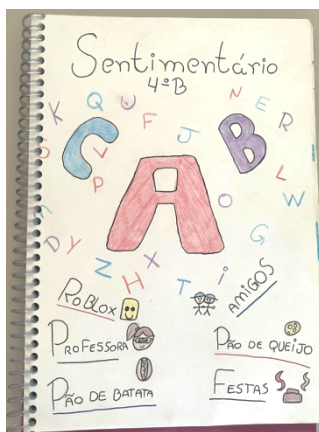
Fonte: Google Imagens (2023)

Ao longo dos anos, Javier coletou definições que seus alunos davam às palavras, objetos, ideias, pessoas, lugares e sentimentos. Pequenos verbetes que

⁵ Cabe destacar que neste trabalho o termo “encontro” e suas variações está sendo utilizado de acordo com a concepção bakhtiniana. Para Bakhtin (2003) o encontro é entendido como uma interação fundamentalmente dialógica entre duas consciências, marcado pela alteridade. Nesta perspectiva, trata-se mais do que um simples contato, mas de uma intersecção de compreensões, impregnadas de valores, histórias e perspectivas. Ou seja, o encontro entre vozes e consciências, é considerado uma experiência singular, única e irrepetível, e que nos transforma.

foram reunidos e publicados após 10 anos. A partir dos estudos do GREEFA (Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade), no qual sou participante assídua até mesmo antes de ingressar no mestrado, fui compreendendo que segundo Bakhtin (2003), os signos são plurissignificativos, tem sua natureza dialética, por isso não são imóveis, neutros e univalentes. Atravessada por essas reflexões que o grupo proporcionava, realizei a mesma experiência de criar e registrar definições no ano de 2020 com as crianças da turma do 4º ano B, na qual atuei como professora. Como produto final construímos o “Sentimentário do 4º ano B”, em que consideramos que os significados ali definidos pelas crianças estavam atravessados por suas vivências e sentimentos.

Figura 2 - Sentimentário do 4º ano B



Fonte: Autoral (2020)

Bakhtin (2003) assume, em sua concepção de linguagem, que os sentidos jamais se fecham e jamais estão sozinhos, ou seja, reflete interações verbais e refrata realidades. Partindo dessa concepção, nessa dissertação, alguns capítulos foram nomeados de acordo com o sentido que carregam em mim e suas definições, inspiradas no contexto desta pesquisa, estão ressignificadas no primeiro parágrafo de cada capítulo, que estarão indicados pelo ícone destacado ao lado.



Dito isto, dou início com meu memorial, no capítulo: **“A capa do caderno”**, em um percurso que busco compreender minha relação com a escrita e quando ela começa a fazer parte de minha vida, num processo de conexões significativas, até tornar-se objeto de pesquisa nos diários de bordo.

Seguido pelo capítulo **“Uma jornada pelos documentos, leis, decretos e normativas”**, em que detalho as informações buscadas e identificadas em documentos oficiais em vigência sobre o objetivo, intencionalidade e obrigatoriedade da elaboração e entrega de documentações pedagógicas, como atribuição do professor.

No capítulo **“documentação pedagógica”** apresento estudos e abordagens sobre a documentação pedagógica, e reflito sobre o registro escrito como uma das formas de documentar na Educação Infantil, para visibilidade, formação e interlocução.

Seguido pelo capítulo **“Busca de Interlocutores”**, em que descrevo os caminhos percorridos para a realização dos levantamentos bibliográficos e as pesquisas obtidas de acordo com as palavras-chaves ligadas à temática.

No capítulo denominado **“Modos de folhear”** abordo a metodologia da pesquisa e aprofundo como foi constituída esta pesquisa narrativa, discutindo o referencial teórico desta perspectiva metodológica. Dando seguimento com o subcapítulo **“Adentrando escritas e diálogos”** em que apresento e contextualizo meu material, o diário de bordo, e as iniciativas de produção dos dados a partir da explicação dos três movimentos de leitura realizados. E o subcapítulo: **“O que escreveu a professora de Educação Infantil em seu início de carreira?”** que trago os “guardados” em um movimento de adentrar página por página e identificar a predominância de assuntos e temáticas.

Os **“Enredos”** foram construídos no capítulo 7, na tentativa de tecer uma rede de compreensão única aos contextos e situações que evidenciaram-se: “Do espanto às inquietações”, “Por entre parcerias”, “Percursos” e “Entre diálogos e silêncios”, são tramas bases da narrativa única das escritas do diário de bordo da professora em início de carreira.

E como **“Desfecho”**, a partir dos pressupostos bakhtinianos, elenco as lições, os sentidos construídos e ressignificados acerca do processo de pesquisa, consciente da dificuldade em construir esse tipo de olhar, principalmente para a própria prática, porém reconhecendo sua potencialidade de nos fazer estranhar o mundo.

2 A CAPA DO CADERNO

No sentido denotativo, “capa” significa “revestimento externo, cobertura ou invólucro que protege algo”, mas recriando e atribuindo sentimento ao significado, a capa, nesse contexto, significa o resgate e a apresentação do que me constitui hoje, o que compõe o meu exterior, a minha capa, com a aparência física e bagagem emocional.



Neste capítulo busco compreender minha relação com a escrita e quando ela começa a fazer parte de minha vida, num processo de conexões significativas, até tornar-se objeto de pesquisa especificamente, neste trabalho, os diários de bordo.

Após o meu ingresso no mestrado, já nas primeiras reuniões de orientação, a Professora Laura me incentivou a buscar na memória qual era a minha “relação com a escrita”, já que todo o movimento da pesquisa estava atrelado às intensas e extensas escritas como professora em início de carreira nos meus diários de bordo. A princípio eu não enxerguei nenhuma relação, afinal eu não fui uma criança e nem uma adolescente que escrevia diários sobre as próprias vivências. Essa questão ficou ecoando em minha cabeça por semanas: “Eu tenho uma relação com a escrita?”.

Tentei, por vezes, resgatar em minha história o que pudesse estar atrelado ao ato de escrever, a fim de identificar como as escritas foram marcantes em minha trajetória, mas nada era o suficiente. A memória já não estava me ajudando a resgatar essa relação, que para mim, por ora, era rasa. Então, se eu não me recordasse de uma relação com a escrita, qual seria a apresentação? A minha capa?

Recorri então a memória de minha mãe, alguém que me viu crescendo e com o seu olhar exotópico, consegue enxergar em mim coisas que eu mesma não consigo ver, e com isso ela se empenhou em buscar e selecionar fotos da minha infância, principalmente as que remetiam a escola. Para surpresa, as fotos despertaram em mim lembranças de capas de cadernos, estes que estavam *esquecidos em um canto qualquer*, que se apresentarão a seguir, ao som de “O caderno”, de Toquinho, voz de Chico Buarque:



*Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco até o be-a-bá...*

Figura 3 - A capa do primeiro caderno

Figura 4 - A escritora do primeiro caderno indo à escola

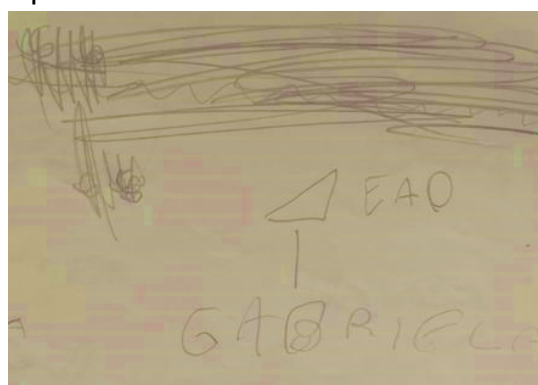
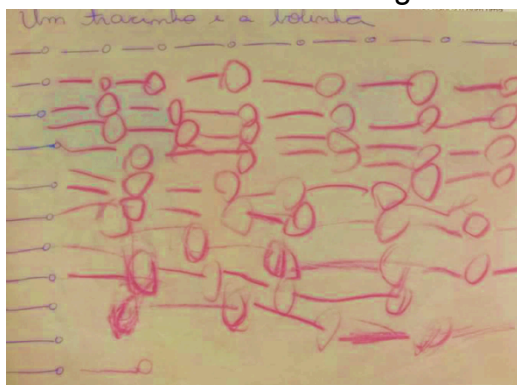


Fonte: Acervo pessoal (1997)

Ao abrir o primeiro caderno e folheá-lo, a sensação foi de estar abrindo uma cápsula do tempo, me deparei primeiramente com as tarefas escolares, mas quando as tarefas terminam ao final do ano, o encontro foi com minhas primeiras escritas espontâneas em 1997, com 3 anos de idade.

Figura 5 - As tarefas escolares

Figura 6 - As primeiras escritas



Fonte: Acervo pessoal (1997)

*...Em todos os desenhos coloridos vou estar
A casa, a montanha, duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel...*

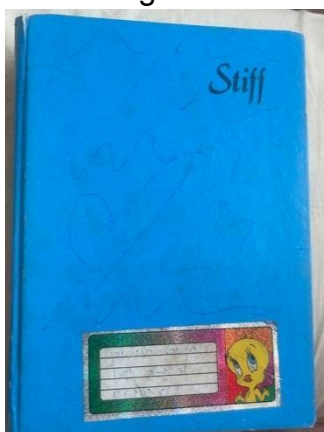
Figura 7 - A casa, duas nuvens no céu e um sol a sorrir no papel



Fonte: Acervo pessoal (1997)

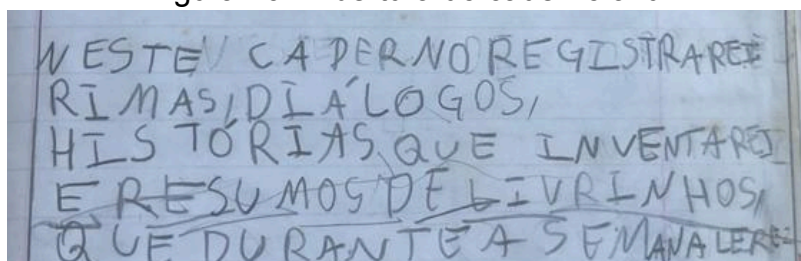
Seguindo na exploração, me deparei com um caderno de capa azul, do ano de 2001, em que eu estava com 7 anos, na primeira série do ensino fundamental.

Figura 8 - A capa do caderno azul
Figura 9 - A escritora do caderno azul



Fonte: Acervo pessoal (2001)

Figura 10 - Abertura do caderno azul



Fonte: Acervo pessoal (2001)

Aparentava ser um caderno de tarefas de casa, mais especificamente de produções de texto, mas ao visitar suas páginas descobri um *confidente fiel*.

*...Sou eu que vou ser seu colega
[...]
Serei de você confidente fiel
Se seu pranto molhar meu papel...*

Tarefas estas que me chamaram atenção não somente devido ao incentivo da criatividade e produção de diferentes gêneros textuais, mas também do incentivo da escrita como forma de expressão. Localizei muitas tarefas escritas, resumos e produções de texto que a professora corrigia detalhadamente, a coerência, pontuação e erros ortográficos, mas também me deparei com muitas escritas pessoais, desabafos e diálogos, lidos, mas não corrigidos pela professora. Escritas que me levaram ao terceiro caderno...

Figura 11 - Caderno de produções
Figura 12 - Escritora do caderno de produções



Fonte: Acervo pessoal (2004)

Em 2004, já com 10 anos de idade, produzi este caderno, desde sua capa, até todo seu conteúdo, com o objetivo de armazenar todas as produções escolares preferidas, textos, produções e escritas pessoais. Nele estão escritas dos anos de 2004, 2005 e 2006. Neste caderno, descobri o *abrigo*...

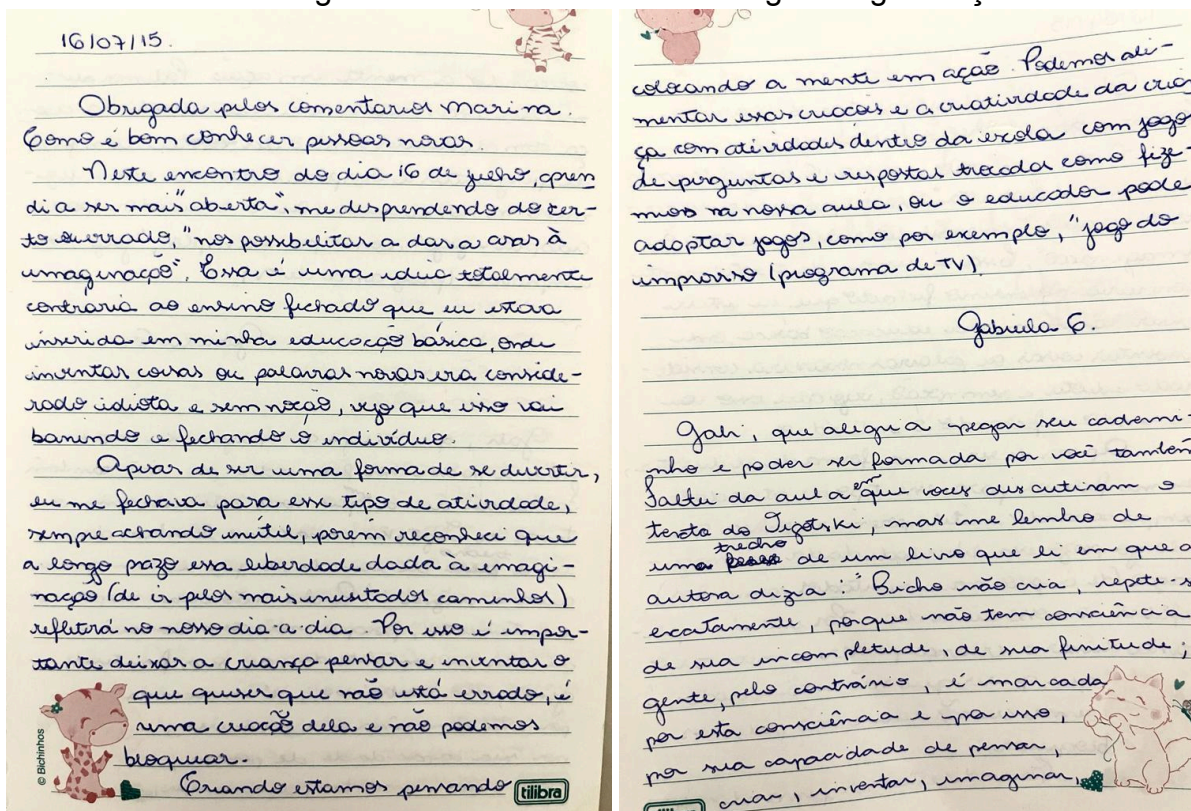
*Sou eu que vou ser seu amigo
Vou lhe dar abrigo, se você quiser
Quando surgirem seus primeiros raios de mulher
A vida se abrirá num feroz carrossel
E você vai rasgar meu papel.*

Literalmente rasguei e me desapeguei das lembranças dos cadernos de escritas na fase da adolescência, mas me recordo, que nessa época eu fazia escritas obrigatórias da escola em um caderninho chamado “O que aprendi hoje?”, embora obrigatória diariamente, a escrita era livre, sobre o que realmente aprendemos em cada dia, desde conteúdos escolares até lições para vida. Os diversos professores se revezavam diariamente na leitura dos cadernos e eram os interlocutores.

Já na Universidade, cursando Pedagogia, me deparei novamente com disciplinas que me instigaram a escrita livre, expressão do pensamento, registro de ideias...

Lembro que, em uma delas, a de “Didática: Práticas Culturais e Práticas Pedagógica”, nos foi proposto pela professora Laura Noemi Chaluh, ao longo de um semestre, um movimento de escritas e troca de cadernos para diálogo, então a cada aula, escrevíamos em nosso próprio caderno, mas também líamos e respondíamos a escrita do colega, constituindo um movimento de interlocução do grupo.

Figura 13 - O caderninho de diálogos da graduação



Fonte: Acervo pessoal (2015)

Ainda na Universidade, em 2015, na disciplina de Estágio Supervisionado da Educação Infantil, a professora Rebeca Possobom Arnosti, que me recebeu como estagiária em sua sala, possibilitou que eu tivesse acesso ao seu diário de bordo. Foi ela quem me apresentou esse material e sua organização, em que pude ver seu modo de planejar, suas escritas e seus diálogos com a Professora Coordenadora. Além disso, a experiência com o estágio e o relatório entregue à professora supervisora da disciplina foi um exercício de escrita imersa na prática docente, escritas estas que tive respostas de forma dialógica e formativa.

A vida segue sempre em frente, o que se há de fazer?

No ano de 2016, ingressei na Rede Municipal de Rio Claro, como professora, e já nas primeiras reuniões pedagógicas e de planejamento no início do ano, um dos recados foi referente à entrega e devolutiva semanal dos diários de bordo. Discutiram-se prazos, como por exemplo, a entrega toda segunda-feira e o local que deveria ser deixado, por exemplo, em cima da mesa da Professora Coordenadora. Naquele contexto, não sei se somente eu que era professora em início de carreira e poderia não conhecer esse material, no entanto, eu já conhecia, devido a experiência na Disciplina de Estágio Supervisionado da Educação Infantil, então me calei e a discussão se bastou com esses combinados.

*Só peço a você um favor, se puder
Não me esqueça num canto qualquer*

Figura 14 - Diários de bordo



Fonte: Acervo pessoal (2023)

Desde então, tenho todos os meus diários de bordo guardados com muito zelo e carinho.

A partir da trilha sonora, foi possível mapear um percurso da minha relação com a escrita buscando conexões significativas entre passado e futuro, o que me remete aos questionamentos e reflexões de Ostetto (2012) no que se refere a relação do professor, em início de carreira, com a escrita:

[...] fomos incentivados, nos caminhos da vida escolar, a exercitar a escrita própria, a tomar o espaço da escrita como lugar de autoria, de construção de significados, de exercício de pensamento? Poderia residir aí, nessa falta de incentivo e experiência, a dificuldade em escrever (Ostetto, 2012. p. 24).

A escrita é um exercício que exige prática e que precisa fazer sentido ao indivíduo. Zabalza (2007) chama a atenção para o fato que os professores não possuem o hábito de escrever, e aponta a escassez de registros e produções escritas entre os docentes:

Costuma-se dizer que não há coisa que mais custe aos professores que escrever. Alguém nos definiu como uma profissão contraditoriamente “ágrafa” (porque devemos ensinar as crianças a escrever, mas nós mesmos resistimos muito a escrever: nossas experiências, comunicações em congresso, artigos, etc.) (Zabalza, 2007, p. 29).

O ato de registrar exige a prática e a construção de uma cultura. Segundo Proença (2022, p. 61) “É preciso vivenciar a experiência de registrar a própria prática para descobrir que o registro é um instrumento auxiliar de trabalho, não uma tarefa extra”. Quando não se encontra formação inicial e continuada em torno da importância do registro escrito e quando registrar não é um hábito dos docentes, esta torna-se uma tarefa que exige muito esforço, e que muitas vezes consideram como mais uma “burocracia” a ser realizada, sem sentido ou apenas para controle e fiscalização.

Em vista disso, no capítulo seguinte, a questão da obrigatoriedade do ato de registrar e sua relação com a intenção de formação, será discutida e aprofundada.

3 UMA JORNADA PELOS DOCUMENTOS, LEIS, DECRETOS E NORMATIVAS.

“Jornada” dentre alguns de seus sentidos denotativos significa: A distância que se percorre em uma viagem/caminhada.



Essa pesquisa realizada pelas documentações vigentes a nível nacional, estadual e municipal em busca de informações sobre o objetivo, intencionalidade e obrigatoriedade da elaboração e entrega de documentações pedagógicas, como atribuição do professor, se assemelhou em partes com o percurso de uma viagem.

Considerando esse significado, mas indo além dele, minha jornada foi marcada por um trabalho árduo e desafiador, que envolveu busca de caminhos, consulta de direção, leituras, associação e organização temporal entre os documentos analisados, bem como aprendizado buscando compreendê-los.

Para início da jornada, busquei as incumbências dos professores na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define e regulariza a organização da educação brasileira a nível nacional, com base nos princípios presentes na Constituição, entretanto, não localizei nenhuma menção a escrita e entrega desse material (Brasil, 2022).

Dentre as documentações a nível municipal, e ainda em vigência, existe a Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (2008), documento oriundo de um processo de discussão da rede e redigido com o intuito de “[...] contribuir para o direcionamento do trabalho didático-pedagógico, bem como suscitar constantes reflexões” (Rio Claro, 2008, p. 9). Está organizada em 4 grandes capítulos, sendo o primeiro sobre o histórico da educação em Rio Claro, o segundo sobre o referencial teórico, o terceiro sobre a organização e funcionamento das instituições educativas e as suas implicações pedagógicas e o último referente a avaliação.

Especificamente no terceiro capítulo deste documento, o primeiro subcapítulo é intitulado “Organização do tempo”, que descreve sobre a rotina e “a estrutura didática e as modalidades organizativas” detalha as atividades permanentes, sequência de atividades, atividades independentes e projetos de trabalho, seguido por um exemplo de quadro de rotina, considerando uma semana de trabalho.

Figura 15 - Exemplo de quadro de rotina semanal apresentado na Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro de 2008

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Recepção dos alunos/Leite	Recepção dos alunos/Leite	Recepção dos alunos/Leite	Recepção dos alunos/Leite	Recepção dos alunos/Leite
Atividades permanentes	Atividades permanentes	Atividades permanentes	Atividades permanentes	Atividades permanentes
Parque (50 min)	Tanque (50 min)	Parque (50 min)	Tanque (50 min)	Casinha de boneca (50 min)
Merenda (15 min)	Merenda (15 min)	Merenda (15 min)	Merenda (15 min)	Merenda (15 min)
Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
Matemática	Ed. Física (50 min)	Movimento	Ed. Física (50min)	Linguagem escrita
Linguagem oral	Matemática	Natureza e sociedade	Artes visuais	Música
Jogos de exploração	Massinha	Jogos de exploração	Jogos de exploração	Jogos de exploração
Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro (2008)

Este modelo se assemelha ao que foi solicitado a mim e ao que eu utilizava no ano de 2016, que será apresentado no capítulo “Adentrando escritas e diálogos”.

Ainda no terceiro capítulo deste documento, aparece o subcapítulo quatro intitulado de “A Importância do Registro para uma Prática Reflexiva”. Neste subcapítulo o documento aponta que “Vários são os registros que servirão de apoio para o educador organizar uma consistente e qualificada documentação pedagógica” (Rio Claro, 2008, p. 83) e dentre os 10 citados (diário de campo, anedotários, diários de aula, livro da vida ou da memória do grupo, entrevistas, debates ou conversas, relatórios narrativos de acompanhamento das crianças e relatórios narrativos de estudos realizados, autoavaliação), coleta de amostras de trabalho, depoimento de pais e comentários de colegas) aparece o “diário de aula” considerado como um dos documentos de registro que vão compor a documentação pedagógica.

Segundo consta no documento referido, o “diário de aula” trata de um “[...] instrumento no qual o professor planeja suas atividades e relata os acontecimentos, podendo servir como fonte de informações e subsídio precioso para sua reflexão” (Rio Claro, 2008, p. 83), o qual mais se aproxima em sua especificidade do diário de bordo.

Em busca, especificamente, de orientações de organização dessa documentação pedagógica para a Educação Infantil na rede, consultei a “Orientação Curricular da Educação Infantil” produzida em 2016 (e vigente até o momento). Em seu texto de apresentação traz a informação que o objetivo do documento é “orientar as experiências pedagógicas” (Rio Claro, 2016, p. 8), e pontua como concepção de Educação Infantil a criança como protagonista, mas que esse protagonismo “não exige a escola de um trabalho intencional e planejado” (Rio Claro, 2016, p. 11).

Ao final do capítulo em questão, este discorre sobre uma avaliação nessa perspectiva, que “exige do educador a elaboração de registros constantes, sobre os avanços e dificuldades de cada criança e de reflexão sobre as propostas desenvolvidas” (Rio Claro, 2016, p. 19, grifo meu) e em seguida cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Em busca das DCNEI, localizei que o documento discorre sobre a avaliação, e neste item cita que:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças [...] garantindo:

- ✓ A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- ✓ Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); (Brasil, 2009, p. 29, grifo meu).

Ainda em busca nos documentos do município, a Lei Complementar nº 024 dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Rio Claro, em seu artigo 90, inciso IX aparece a informação: “cumprir, dentro de suas atribuições, as tarefas que a Unidade Educacional defina como indispensáveis para que a escola atinja seus fins educacionais ou como relevantes para o sucesso do processo de ensino aprendizagem”. (Rio Claro, 2007, p. 7, grifo meu). Ainda, em seu anexo II, que corresponde ao “Manual de cargos e funções do quadro do magistério”, aparece como uma das atividades do professor de Educação Básica a de “Elaborar e cumprir

o plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da escola” (Rio Claro, 2007, p. 54, grifo meu).

No mesmo sentido, a Resolução 005/2022 da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro que dispõe sobre a organização e funcionamento das HTPs (Horas de Trabalho Pedagógico Individual/HTPI; Horas de Trabalho Livre/HTPL; e Horas de Trabalho Coletivo/HTPC) em seu artigo 11, inciso VI, é descrito que fica previsto para esses momentos “Outras atividades definidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola” (Rio Claro, 2022, p.4).

Deste modo, pude observar a intencionalidade de autonomia conferida para cada Unidade Escolar (U.E.) da Rede Municipal de Rio Claro, bem como a importância concedida aos documentos construídos coletivamente, assim como Veiga (2013) entende o projeto político pedagógico como sendo um compromisso definido coletivamente, “[...] construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (Veiga, 2013, p.13).

Esta ideia está em coerência com o que Proença (2022) afirma, que “É importante (o corpo docente) se perceberem autores do processo, de modo que haja uma significação do percurso de cada um, em vez de uma imposição” (Proença, 2022, p. 26). Sendo assim, a questão da documentação pedagógica, está diretamente relacionada à concepção do grupo, e a importância dada a esses materiais, pois implica em combinados de quais serão os documentos produzidos e quais consideram obrigatórios em cada U.E.

Neste caso, considereei válida a busca nos documentos oficiais vigentes no ano de 2016 da Unidade Escolar em que vivenciei o início da carreira docente. Quando cheguei nesta U.E. no ano de 2016, tanto o Regimento Escolar Interno como o Projeto Político Pedagógico (PPP) já estavam constituídos e haviam sido construídos pelo grupo nos anos de 2012 e 2015, respectivamente. Os quais, vale destacar, ainda são os mesmos documentos em vigência atualmente, no ano de 2024.

Na leitura e pesquisa desses documentos internos da U.E. localizei a mesma concepção de construção coletiva discutida até aqui. O Regimento Escolar Interno destaca que é pautado na gestão democrática e tem por finalidade possibilitar maior grau de autonomia a U. E., garantindo assim o pluralismo de ideias, concepções pedagógicas e corresponsabilidade (Rio Claro, 2012).

A Proposta Pedagógica da U.E. é parte integrante do PPP (2015). Nessa busca localizei como atribuições dos professores as mesmas já mencionadas no Estatuto do Magistério, citado anteriormente. Além disso, descrevem, a partir da página 42, o processo intenso de formação do grupo, através de discussões para construção dos planejamentos semanais. Explicitam que a equipe gestora ofereceu sugestões de modelos que facilitariam a organização didática. Sendo assim,

Os docentes puderam escolher a maneira de registrar. Por exemplo: alguns têm mais facilidade de registrar em forma de texto, outros em tabelas. O importante é que todas perceberam a importância do registro. Esta forma de organização possibilitou ao grupo maior visibilidade do trabalho pedagógico desenvolvido. Paralelamente, ao trabalho de organização das modalidades e eixos, o corpo gestor trabalhou com o grupo a importância do **registro reflexivo**. Assim, semanalmente, após o planejamento das atividades os professores fazem um registro reflexivo no diário de classe relatando os avanços e as dificuldades dos educandos, as facilidades e dificuldades no trabalho, o que precisa ser retomado e as observações gerais sobre a classe. As anotações permitem o repensar docente através da reflexão constante sobre o processo ensino-aprendizagem (Rio Claro, 2015, p. 42).

Através desse trecho é possível perceber que não havia um modelo padrão delimitado de planejamento semanal, e que o acordado foi realizá-lo da forma como cada professor tivesse mais facilidade, e acrescidos da necessidade de redigir um registro reflexivo com o objetivo de reflexão.

Já na página 55, no capítulo “Organização do tempo didático na Educação Infantil” apresentam o mesmo quadro de exemplo de rotina presente na Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, apresentado na Figura 1, acrescentando apenas as “Apresentações culturais” como uma atividade permanente, de especificidade da U.E., às sextas-feiras.

Diante dessas considerações, o Regimento Escolar Interno (2012) em seu Artigo 28, detalha melhor as atribuições do professor em coerência com o que está posto no PPP, em que descreve como dever do corpo docente, entre outras funções, as seguintes selecionadas estão estritamente relacionadas a documentação pedagógica:

[...]

IV. Apresentar diagnósticos, relatórios, portfólios, fichas de avaliação dos alunos e projetos de atividades de ensino quando solicitados;

[...]

XX. Manter atualizados os registros relativos a suas atividades e fornecer informações quando solicitadas pela direção

XXVI. Participar de programas de atualização, reuniões pedagógicas, horário de trabalho pedagógico coletivo e individual (HTPC e HTPI), onde o professor deverá dedicar-se à:

[...]

- a) atividades sugeridas pela direção, coordenação da escola, Secretaria Municipal de Educação ou pelos próprios professores;
- b) registros e elaboração de atividades de registro no diário de classe;
- c) registro de observação dos educandos; [...] (Rio Claro, 2012, p. 19)

Levando em consideração especificamente este artigo do Regimento Interno, a U.E. anualmente, na primeira Reunião Pedagógica Administrativa, estabelece coletivamente e registra em ata o comprometimento na realização e entrega dos diários de bordo, resultando em um termo de ciência e responsabilidade.

Figura 16 - Termo de Ciência e Responsabilidade da U.E. elaborado em 2024.

TERMO DE CIÊNCIA E RESPONSABILIDADE

Prezado(a) professor(a), de acordo com os Artigos 27º e 28º do Regimento Escolar (2012) desta Unidade Educacional, o corpo docente deverá:

- Apresentar registros e relatórios das atividades desenvolvidas quando solicitados.
- Planejar, desenvolver e avaliar as atividades de ensino e de aprendizagem em classe e extraclasse e organizar os materiais necessários com antecedência (solicitando-os ao corpo gestor, via requisição);
- Manter atualizados os registros relativos às suas atividades e fornecer informações quando solicitadas pela direção.

De acordo com a ata da Reunião Pedagógica-Administrativa realizada em 05 de fevereiro de 2024, os professores se comprometeram na realização da entrega dos diários de bordo contendo o registro reflexivo da semana que passou e o planejamento futuro (quadro de atividades – contendo nome da atividade, objetivos, materiais a serem usados, espaço e estratégias). Também deverá ser entregue, juntamente ao diário de bordo, a pasta de xerox respeitando a quantidade semanal previamente estabelecida.

Na pasta de xerox deverá conter a matriz da atividade contendo o cabeçalho e a quantidade adequada de folhas sulfite. A matriz somente será efetivamente fotocopiada mediante a entrega do diário de bordo (citado no parágrafo acima) e da assinatura da PC na matriz (que ficará em posse da PC).

As datas para a entrega do diário de bordo e da pasta ficam estabelecidas:

- MATERNAS 1 E 2 (regular e PEI's) e ED. FÍSICA: entrega às segundas-feiras
- INFANTIS 1 E 2 (regular e PEI's) e PROJETO ESPECIAL: entrega às quartas-feiras
- AEE: entrega às quintas-feiras

O não cumprimento de tais artigos do Regimento Escolar acarretará em:

1. A não entrega por 2 vezes consecutivas: advertência verbal
2. A reincidência por 2 vezes consecutivas: advertência escrita

Declaro que li e estou ciente que devo cumprir as normas que constam no Regimento Escolar da Escola Municipal Dr. Paulo Koelle, destacando a necessidade/importância da frequência da entrega do diário de bordo.

Rio Claro, ____ de ____ de 2024.

PROFESSOR(A)

PROFESSORA COORDENADORA

DIRETOR(A)

Fonte: Acervo da U.E.

Este termo de Ciência e Responsabilidade está ampliando e especificando combinados como: a data de entrega semanal e o estabelecimento coletivo dos componentes e detalhes de como deve ser e o que deve compor essa documentação/diário de bordo.

O surgimento desse novo documento da U.E., com essas especificações, indica que houve a necessidade do grupo em padronizar, ou ao menos, elencar os itens que não podem faltar para a elaboração de um diário de bordo.

Vale ressaltar que no ano de 2016 houve esta primeira reunião pedagógica administrativa anual mencionada, pois faz parte do calendário escolar da Rede Municipal de Rio Claro e me recordo que houve o diálogo sobre as entregas dos diários de bordo, bem com as datas de entrega e sua composição básica, sendo assim, na primeira reunião anual, previamente ao início dos dias letivos, esse foi o primeiro documento pedagógico que me foi solicitado em forma de diálogo e responsabilização coletiva.

No entanto, naquele ano ainda não existia esse termo destacado, ou seja, atualmente os professores, além da ciência de suas atribuições nos documentos oficiais da escola, também assinam as atas correspondentes aos combinados coletivos e o termo de ciência e responsabilidade.

Para além disso, o Decreto nº 9322, de 07 de junho de 2011, regulamenta a avaliação periódica de desempenho do profissional do Magistério Público da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, e descreve o processo de avaliação que se dá através do preenchimento do instrumento de avaliação que ocorre anualmente (Rio Claro, 2011).

No anexo IV existe o instrumento de avaliação do professor, que em seu item 2 avalia em forma de nota 0,5,7 ou 10 a “Entrega a documentação, no prazo estabelecido, referente ao assentamento profissional e ao processo de ensino aprendizagem solicitados pela direção, coordenação e SME” (Rio Claro, 2011, p.15).

Figura 17 - Ficha de avaliação periódica de desempenho do professor



Prefeitura Municipal de Rio Claro

Secretaria Municipal da Educação

FICHA DE AVALIAÇÃO PERIÓDICA DE DESEMPENHO – PROFESSOR

Escola Municipal: _____

Período: ____/____/____ a ____/____/____

Nome: _____ RG.: _____

Matrícula: _____

1 – Quanto à qualidade e produtividade do Processo Ensino aprendizagem:	Pontuação
Desenvolve seu trabalho pedagógico de acordo com o planejamento e a realidade do aluno. (0, 5, 7, 10 pontos)	
Colabora e/ou participa das atividades de articulação da escola, família e a comunidade. (0, 5, 7, 10 pontos)	

2 – Quanto ao seu comportamento ai compreendidos os elementos de comprometimento com o ensino, responsabilidade, disciplina, iniciativa, assiduidade, pontualidade, urbanidade no trato com alunos e colegas:	Pontuação
Entrega a documentação, no prazo estabelecido, referente ao assentamento profissional e ao processo de ensino e aprendizagem solicitados pela direção, coordenação e S.M.E.. (0, 5, 7, 10 pontos)	
Considera-se disciplinado o profissional que não tiver recebido as penas disciplinares de repreensão e suspensão, observado os artigos 140,142,145,147 e 148 da Lei Complementar 024/2007. Este item será considerado cumprido, caso o processo disciplinar não tenha chegado ao fim, nos termos dos artigos supra mencionados. (0 ou 10 pontos)	
Considera-se assíduo o profissional que não apresentar nenhuma falta injustificada no período, não sendo contabilizadas as faltas justificadas, as faltas abonadas e as licenças e afastamentos previstos em Lei, observados os artigos 67, incisos I, II e III, artigo 96 e o Título XXI da Lei Complementar 024/2007 (Estatuto do Magistério). (0 ou 10 pontos)	
Considera-se pontual o profissional que não apresentar, no período, atrasos constantes e/ou injustificados às atividades profissionais, cabendo ao superior imediato, avaliar as justificativas nos casos de ausência de atestados, declarações, certidões ou outros documentos, observando o que estabelece o inciso I do artigo 10 da Lei Municipal nº 3777/2007. (0, 5, 7, 10 pontos)	
Relaciona-se profissionalmente no ambiente de trabalho e é receptivo no acolhimento diário da comunidade. (0, 5, 7, 10 pontos)	

3 – Quanto ao esforço demonstrado em capacitar-se e atualizar-se:	Pontuação
Realiza ou realizou curso, legalmente reconhecido, relacionado a área educacional, de graduação, especialização, de mestrado ou doutorado e/ou de aperfeiçoamento profissional (curso de extensão universitária, capacitação profissional ou outras modalidades) sendo aceitos tanto os realizados por meio de recursos próprios, como os oferecidos pela S.M.E.. (0 ou 10 pontos)	

4 – Quanto à integração aos objetivos institucionais e à política educacional do Município:	Pontuação
Propõe, participa e executa a Proposta Pedagógica da U.E. articulando e mediando-a com as políticas educacionais desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. (0, 5, 7, 10 pontos)	

5 – Quanto à preparação e ao conhecimento em sua área específica de atuação:	Pontuação
Mantém-se atualizado e busca o aprimoramento profissional pertinente à sua área específica de atuação por meio de fontes diversas. (0, 5, 7, 10 pontos)	

Obs.: Para ser considerado aprovado o profissional deverá obter no mínimo 70 pontos na avaliação de seu desempenho.

TOTAL	
--------------	--

Diretor(a) / Dirigente _____

Ciência do(a) Interessado(a) _____

Data ____/____/____

Vice Diretor(a) _____

Professor(a) Coordenador(a) _____

Data ____/____/____

Resultado Final		Aprovado
		Reprovado

Todas as U.E. da Rede Municipal de Rio Claro utilizam deste mesmo instrumento de avaliação anual e subentende-se que cada uma delas considera a entrega da documentação, neste item, como as documentações estabelecidas com o grupo nos documentos oficiais da escola construídos coletivamente.

A “entrega de documentação” como algo posto nesta avaliação, refere-se a deveres ou responsabilidades que são inerentes ou essenciais ao trabalho docente, ou seja, a produção de documentos, sejam eles para organização, avaliação, divulgação, entre outras possibilidades, são condições necessárias para desenvolvimento do trabalho do professor. É possível que, em cada U.E., de acordo com os documentos direcionadores, principalmente no âmbito municipal, os estudos e concepções do corpo docente, discuta-se e defina-se coletivamente quais os documentos serão apropriados para aquele contexto, e então quais serão produzidos e consequentemente exigidos.

Esta avaliação de desempenho anual é um dos componentes utilizados a cada dois anos para o plano de progressão de carreira. E o que quero evidenciar aqui é que, mesmo tratando-se de uma obrigação posta, definida coletivamente e posteriormente utilizada como um critério avaliativo para progressão salarial, não deixa de ter o seu caráter formativo.

A obrigatoriedade, embora inicialmente pareça um controle excessivo e burocrático em torno da escrita, também garante que a escrita seja um critério para a constituição do trabalho do professor de Educação Infantil. É necessário repensar a prática da escrita no seu aspecto burocrático, uma vez que este trabalho legitima essa prática enquanto estratégia formativa que possibilita compor a ação pedagógica.

Neste mesmo sentido, o PPP da U.E também apresenta a atribuição da Professora Coordenadora, que é a de “coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico no âmbito da Unidade Educacional” (Rio Claro, 2015, p. 29), que refere-se ao mesmo objetivo geral da Lei Complementar nº 024/2007 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Rio Claro, já mencionada.

A referida lei também apresenta nas atribuições específicas das Professoras Coordenadoras, as seguintes selecionadas estão estritamente relacionadas a documentação pedagógica:

Coordenar, orientar, acompanhar e avaliar os planejamentos, reuniões pedagógicas, htpc's e htpi's;
Orientar o planejamento anual, o plano de aula semanal, o parecer descritivo, portfólio e outros documentos; (Rio Claro, 2007, p. 57).

Assim, no Decreto 11.578 de 09 de setembro de 2019, que regulamenta os procedimentos de designação para função da classe de Suporte Pedagógico de Professor Coordenador⁶, destaca-se que incumbe ao Professor Coordenador a função de que ao acompanhar as escritas produzidas pelos professores, nesse movimento de leitura e orientação, ele assume a responsabilidade de ampliar a compreensão e reflexão dos professores em relação às suas próprias práticas.

A partir da página 11 estão os anexos dos formulários de avaliação do trabalho do Professor Coordenador realizado a cada dois anos pela Secretaria Municipal de Educação, pela direção da Unidade Escolar e pelo corpo docente. Precisamente o eixo II do formulário de avaliação realizada pelo corpo docente consiste em avaliar o “Acompanhamento do processo pedagógico” pelo Professor Coordenador, mais especificamente pergunta se o Professor Coordenador “Acompanha e orienta os registros periódicos auxiliando o corpo docente a redimensionar a sua prática pedagógica” (Rio Claro, 2019, p. 12, grifo meu).

A função da Professora Coordenadora é destacada como a de acompanhar e esse acompanhamento pode ser entendido de diversas formas. Acompanhar no sentido de fiscalizar, e uma fiscalização no sentido de vigiar e cobrar. E acompanhar no sentido de intencionalidade de interlocução e formação. Assim como aponta Machado (2021), ao discorrer sobre as atribuições desta profissional

[...] o acompanhamento das práticas pedagógicas realizadas no ambiente educacional, as quais revelarão o projeto pedagógico que a escola se propõe a realizar. [...] e, para que isso ocorra, precisa acompanhar o trabalho dos seus professores, não no sentido de fiscalização, mas de parceria (Machado, 2021, p. 22-23).

Mesmo que ainda, posteriormente, a Professora Coordenadora seja avaliada

⁶ Nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, a equipe gestora está constituída por diretor, vice-diretor e professor coordenador, sendo que este último tem como atribuição geral: “coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico no âmbito da unidade educacional”, e como atribuições específicas: “coordenar as atividades de planejamento, organização, coordenação, controle e avaliação da ação docente”, promover reuniões periódicas com professores para avaliação do trabalho didático e levantamento de situações que reclamem mudanças de métodos e processos, bem como aprimoramento das funções docentes; “coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades relacionadas ao cumprimento das horas de trabalho pedagógicos dos docentes no local de trabalho”; entre outras que envolvem a assistência ao diretor, integração escola-família-comunidade, segundo a Lei Complementar nº 024 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Rio Claro (2007, p. 57).

nessa tarefa de acompanhamento, esses sentidos se inter-relacionam, e esta profissional terá que realizar um trabalho de conscientização, incentivo e parceria para que a interlocução e formação aconteçam em meio a incumbência da produção de documentações pedagógicas. Conforme Proença (2022) “Na etapa inicial de implantação e apropriação desse instrumento de trabalho, é preciso mostrar e provar, ao professor, sua utilidade” (Proença, 2022, p. 59).

Nesse sentido, Hartmann (2022) contribui com sua pesquisa discutindo que, quando esses documentos carregam uma intencionalidade pedagógica, deixam de ser considerados mero cumprimento de burocracias, sem significado, mas tornam-se grandes aliados do professor. E ainda, Bartholomeu (2016) amplia essa compreensão de aliados, considerando-os como legitimação do seu trabalho.

Especificamente essa escrita e registros em forma de diários de bordo, enquanto documentação pedagógica, são comuns na rede de ensino de Rio Claro, podendo até ser considerada uma cultura desta rede de ensino que foi se aprimorando com o passar do tempo.

E chegando no final desta jornada pelos documentos, após os encontros que me transformaram pelo caminho, olho para essas escritas do professor, principalmente como um critério da própria constituição docente, nas palavras de Proença (2022):

[...] assumido com envolvimento, com a razão e o coração, consigo mesmo e com o outro: crianças de seus grupos, demais professores com os quais convive, coordenação e instituição. Revela seu papel político, ético e social enquanto cidadão e agente de mudanças, formador atuante na comunidade na qual está inserido, com uma missão educativa: de aprender a aprender e a ensinar (Proença, 2022, p. 248).

O estudo documental evidencia um percurso de afirmação da documentação pedagógica, sendo possível compreender que os diários de bordo, enquanto registros escritos do professor, são um compromisso dos professores com sua formação e com a sua docência. Porém, nesse compromisso é preciso que os docentes, principalmente os que estão no início de carreira, encontrem sentido, valorização, apoio e interlocutores voltados a qualificação da Educação Infantil e fortalecimento desse campo formativo.

Nesse sentido, é preciso pensar que existe uma dimensão política de compromisso coletivo em relação à formação e desenvolvimento profissional

docente. O processo de inserção dos professores que iniciam em uma rede, implica pensar na acolhida, apresentação da realidade dessa rede, apresentação da concepção de sujeito e educação e, também, do que a rede entende enquanto documentação pedagógica. Sendo assim, no capítulo a seguir, apresento estudos e abordagens sobre a documentação pedagógica, e reflito sobre o registro escrito como uma das formas de documentar na Educação Infantil.

4 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

“Documentação”, dentre alguns de seus sentidos denotativos, significa: registros que referem-se a provas. Significado que também se aproxima das documentações pedagógicas produzidas pelo professor.



Para Proença (2018):

[...] o professor deixa marcas, que são muito mais comprometedoras do que as palavras, que se perdem e se esvaziam. O fato de escrever é fonte de dificuldade no processo de aquisição do hábito de registrar, dada a complexidade da escrita formal, pelo fato de as palavras exigirem posicionamentos e responsabilidades consequentes. Esse é um dos obstáculos a serem transpostos, o que só acontece com a familiaridade e a constância do ato de registrar (Proença, 2018, p. 51).

Documentar é assumir posicionamentos conscientes, deixando marcas. Marcas que retratam uma história vivida (Ostetto, 2017). Marcas que assumem autoria e responsabilidade, numa assinatura única e irrepetível. Marcas inerentes aos atos, que revelam uma posição do sujeito (Bakhtin, 2010). Marcas, como compreende Madalena Freire (1989), como uma história, uma memória individual e coletiva que ficou eternizada na palavra.

E ainda, nessa pesquisa, de acordo com o referencial teórico levantado e estudado, a documentação pedagógica vai muito além desse significado. É composta pelo conjunto dos registros do cotidiano, reunidas a partir de formas diferenciadas, constituindo a memória da unidade educacional, induzindo constantes reflexões e consequentemente novas ações. Assim como compreendido pela Reedição das Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022):

A documentação pedagógica dá lugar à voz ativa da instituição, compreendemos que essa voz fala das dinâmicas e contínuas relações que se estabelecem neste espaço. Permite mais do que simplesmente ver e ouvir o que se passa na instituição, mas olhar e escutar de forma sensível as relações que se desenvolvem entre os seus diferentes sujeitos (Florianópolis, 2022, p. 293).

Em Reggio Emilia (metodologia de ensino proposta por Malaguzzi e que nos ensina a olhar a criança de uma maneira diferente) por exemplo, a documentação pedagógica é considerada como “escuta visível”, uma construção de registros através da escuta das crianças que, além de testemunhar as trajetórias de aprendizado, também as torna visíveis. É dada ênfase à documentação pedagógica

como parte integrante dos procedimentos almejados, para impulsionar o aprendizado e gerar mudanças entre ensino e aprendizagem (Rinaldi, 2020).

No entanto, não se identifica uma definição de quais são os materiais que configuram-se como documentações pedagógicas. Hartmann (2022), em sua pesquisa, traz uma contribuição importante nesse sentido, dizendo que:

Há múltiplas formas de documentar, tantas quantas forem as realidades e as necessidades, isto porque a documentação explicita a concepção de escola, de educação, de aprendizagem, de ensino, que considera a criança como partícipe e produtora de conhecimentos, e o professor, como autor de sua prática (Hartmann, 2022, p. 114).

Na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, assim como mencionado no capítulo anterior, destacam-se 10 tipos de documentação pedagógica, as quais, compreende-se que agregam (ou agregavam, por se tratar de um documento do ano de 2008) sentido para a realidade desta rede municipal.

A DCNEI explicita que, para a avaliação na Educação Infantil, são necessários “múltiplos registros realizados por adultos e crianças” (Brasil, 2009, p. 28), registros esses que assumem um peso ainda maior, pois configuram-se como bagagens e subsídios para o professor na avaliação das crianças pequenas.

A pesquisa de Hartmann (2022) diferencia o registro da documentação pedagógica, baseada em Pinazza e Fochi (2018) discorre que “nem todo registro produzido gera documentação pedagógica, mas que toda documentação pedagógica depende de registros de boa qualidade” (Pinazza; Fochi, 2018, p. 8-9 *apud* Hartmann, 2022, p. 34).

Hartmann (2022) também entende o registro como um dos pilares da documentação pedagógica, sendo constituído pela observação, registro e reflexão. Nesse sentido, me propus a pensar nesses registros na forma de escritas dos professores no suporte diário de bordo. Um registro definido por Ostetto (2015) como “[...] um espaço pessoal de anotações e observações, no qual o professor escreve e sistematiza a ação pedagógica vivida, construindo memória, deixando marcas da prática desenvolvida” (Ostetto, 2015, p. 205).

Em Reggio Emilia, para ajudar as crianças a descobrirem sentido no que fazem, questões de busca de significado são propostas, como por exemplo “Por quê? Como? O quê?” (Rinaldi, 2020). Segundo Proença (2022), essas questões

[...] são determinantes para a construção da documentação pedagógica, a fim de compor, com clareza e coerência, o contexto, o percurso formativo da investigação e as aprendizagens conquistadas. [...] são essenciais para a compreensão da ação pedagógica intencional e a composição da documentação exposta, auxiliando o educador nas escolas do que registrar (Proença, 2019, p. 141 *apud* Proença, 2022, p. 233-234).

A autora dá como exemplo as questões: “O quê?”, “Para quê?”, “Por quê?”, “Como?”, “Para quem?”. Então, desta mesma maneira, por meio dessas questões, busquei elucidar e aprofundar entendimentos e estudos sobre registros escritos como uma documentação pedagógica e que geralmente estão presentes nos diários e cadernos dos professores.

O quê?

O que é a documentação, enquanto registros escritos do professor?

Zabalza (2006) nomeia essas escritas de “diários de aula”, e explicita que “[...] não dá para considerar que exista um acordo geral sobre o que é um diário de aula, ou de que estamos falando quando nos referimos aos diários de aula” (Zabalza, 2006, p. 13), mas os considera como documentos em que os professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo na escola.

Ostetto (2012) o define como um instrumento do trabalho pedagógico, “[...] um espaço no qual o professor pode marcar suas incertezas, assim como suas conquistas e descobertas, em cuja dinâmica pode apropriar-se de seu fazer” (Ostetto, 2015, p. 205). Um “documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários” (Ostetto, 2012, p. 13), ou seja, nessa perspectiva, essas práticas são fundamentais para a reflexão e transformação da prática docente. Essa documentação não apenas registra vivências, mas também alimenta o planejamento pedagógico.

Nesse mesmo sentido, Proença (2022), chama as escritas de registros reflexivos e as configura como “[...] uma forma concreta de o educador apropriar-se do seu cotidiano, refletir e assumir posicionamentos conscientes ao ressignificar e (trans)formar a própria prática pedagógica” (Proença, 2022, p. 252); a autora os considera valiosos, potentes e eficazes, além de se configurarem como instrumentos de formação.

O que posso aprender com os autores sobre o que são essas escritas, é que, de fato, são expressões e memórias, o que torna as experiências passíveis de reflexão crítica e diálogo.

Machado (2021) em sua pesquisa considera as escritas no diário de bordo como um processo de aplicação de escolhas, de resultados e de possíveis mudanças, mas também atrela essas escritas ao acompanhamento da prática docente, o considerando “fonte de informações de como ocorre a aprendizagem dentro da escola, de como os docentes conduzem suas aulas e se há mudanças nestas práticas” (Machado, 2021, p. 139).

Para quê? Por quê?

Qual a finalidade/objetivo/justificativa dos registros escritos?

São inúmeras as funções das escritas dos professores sobre o seu fazer docente. Registra-se para organizar, visibilizar, prever, pensar, planejar, produzir, documentar, sentir/expressar (felicidades, tristezas, frustrações), construir (sua identidade e autoria docente), conhecer-se, analisar, captar, escutar, avaliar, partilhar, ou seja, confere concretude ao vivido e ao pensamento, tangível e capaz de ser interpretado.

Freire (1989) acredita que o registro promove um distanciamento necessário para refletir sobre o fazer pedagógico, permitindo uma análise mais profunda e integradora. E, nesse processo, Machado (2021), em sua pesquisa, traz muito a perspectiva dos registros do professor como um diálogo, consigo mesmo:

Para o professor, dependendo do uso que faz deste instrumento pedagógico, poderá representar um constante movimento de auto avaliação e reflexão da sua prática, um diálogo que se estabelece com suas escolhas, suas observações, seus fracassos, seus sucessos, suas inquietações; com situações sucedidas na sala que não estavam previstas, com o registro contínuo do processo de ensino que se encontra em suas mãos. É um momento de analisar e avaliar as escolhas feitas no planejamento da aula e na execução dessa (Machado, 2021, p. 39).

Mas também, como diálogo com a Professora Coordenadora, pois “o posicionamento do coordenador, mobilizando os saberes docentes e estimulando o pensamento reflexivo (e seus registros), é fundamental neste processo” (Machado, 2021, p. 17). Então registra-se também para refletir em conjunto.

Como?

Como são essas escritas e/ou como devem ser?

Görge (2012) explicita que as escritas devem ser entendidas como um espaço de quem está escrevendo e este tem a liberdade para articular acontecimentos, narrar seu processo formativo e expor suas reflexões e defende “[...] uma escrita que não se preocupa com a norma e nem em dar explicações, aberta a vários entendimentos e sentidos. Uma escrita que se traduz muito mais pela necessidade do escritor de escrever, expressar seus sentimentos” (Görge, 2012, p. 16), configurando-se como um espaço de liberdade.

Ostetto (2012), no mesmo sentido, diz que “cada educador vai imprimir o seu “jeito” na sua escrita, vai experimentar e criar o seu “estilo”. Não há regra para marcar o cotidiano, pois “escrever é imprimir o próprio pensamento”” (Ostetto, 2012, p. 26). Assim, não existe uma única forma para escrever, cada professor vai descobrindo sua maneira pessoal de escrever e de acordo com suas necessidades. Pode ser uma anotação do dia a dia, um pensamento, um sentimento, uma emoção, a narração de um evento, de uma conversa, uma leitura, etc. Mais que todas as outras formas de escrita, ele explora a complexidade do ser (Hess, 2006. p. 92). Ele é então diverso por natureza.

Conforme Proença (2022):

[...] pode ser feito de inúmeras maneiras, conforme o que se quer investigar: por escrito, com fotografias, filmagens; reflexões sobre as informações coletadas, dados levantados para estabelecer conexões; buscar referências em teóricos; entrar em relação com os demais educadores; interpretar para compreender o que está nas entrelinhas do episódio observado, da pergunta feita, do desenho coletado, das materialidades exploradas (Proença, 2022, p. 239).

Desses pontos de vista, a principal característica dessas escritas é justamente essa versatilidade.

Apesar disso, as pesquisas também apontam contribuições em forma de sugestões de “como” os professores podem pensar e praticar esse exercício da escrita. Conforme Schon (1992):

Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir

sobre a reflexão na ação é ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (Schon, 1992, p. 83).

Hartmann (2022), em sua pesquisa, descreve a documentação e os registros escritos como uma forma de narrativa e destaca a necessidade de serem legíveis, já que comunicam os fatos para quem não estava presente, inclusive com as percepções pessoais de quem escreve.

Na mesma perspectiva de Hartmann (2022), dos registros em forma de narrativa, Zabalza (2006) também apresenta, em sua obra, modalidades de narração que podem ser identificadas nos registros dos professores, que são elas: *jornalística*: com característica mais descritiva; *analítica*: considerando e dando ênfase a aspectos específicos; *avaliativa*: em que aborda os fenômenos dando-lhes um valor; *etnográfica*: que levam em consideração os contextos, pois são parte de algo mais amplo; *terapêutica*: narrativas que descarregam as tensões (catarse pessoal); *reflexiva*: que aclarar as próprias ideias; *introspectiva*: que reflete pensamentos e sentimentos; *criativa e poética*: imagina e recria as situações; e por fim, também ressalta que essas modalidades de narrativa também podem se misturar, já que os registros do professor são e podem ser multifacetados. (Holly, 1989, p. 61-81 *apud* Zabalza, 2006, p. 15).

Assemelhando-se com a modalidade de narração etnográfica, Ostetto (2012), também faz a comparação das escritas do professor como as do caderno de campo do etnógrafo:

O caderno de campo de um pesquisador da observação participante é recheado de anotações que servem para compor a respeito de um grupo social, suas ideias, seus costumes, sua língua. Exige disciplina para o registro de evidências e minúcias, sons, cheiros, gestos. Exige precisão de palavras, olhar e ouvidos sensíveis. No registro do cotidiano do trabalho pedagógico não é diferente (Ostetto, 2012, p. 77).

Este caderno ajuda a definir papéis e objetivos primeiros, para que, por meio da observação participante, o indivíduo exerça o estranhamento e aguçe o seu olhar.

O “Como” fazer, ainda é um desafio aos professores e para a área da Educação Infantil, pois requer a compreensão dessas escritas como documentação. E também uma compreensão das escritas não como uma descrição do que apenas a professora faz, mas sobretudo o quê a professora lê do seu contexto de trabalho e considera daquilo que as crianças fazem e dizem acerca desse contexto para, consequentemente, poder reelaborar a sua ação.

Machado (2021), em sua pesquisa, sugere questões que os professores podem fazer a si mesmos para auxiliar durante o registro escrito:

- Quais eram meus objetivos nas atividades desenvolvidas?
- As estratégias utilizadas auxiliaram todos os alunos? Quais mudanças precisaram ser feitas? Qual minha hipótese da necessidade de tal mudança?
- As atividades foram adequadas para todos? Que tipo de intervenções foram necessárias? Preciso reforçar/rever conteúdos?
- Que fatores contribuíram ou atrapalharam no desenvolvimento da aula/atividades? Como conduzi a resolução?
- Quais questionamentos surgiram na aula e o que eles podem me indicar, pedagogicamente? (Machado, 2020, p. 37).

As escritas são construídas diante de um processo de observação e interpretação e, para que façam sentido, se faz necessário regularidade, uma escrita ativa, que vai sendo construída com o passar dos dias e dos acontecimentos. Conforme Ostetto (2012):

Não se trata apenas de contar o que aconteceu e se passou naquele determinado dia, dia a dia (embora isso já seja um ótimo começo!), mas de tentar compreender o passado, estabelecendo relações com a continuidade do trabalho, o que veio antes, o que virá depois; ensaiar análises sobre o vivido para, assim, aprender com a experiência. Trata-se de fazer e trazer para a consciência a "coisa feita" (Ostetto, 2012, p. 2).

Nesse sentido, a pesquisa de Marques (2022) trouxe contribuições com seus estudos e levantamentos, e apontou níveis de segmentação da documentação, diretamente relacionado com a utilidade esperada, 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. (Marques, 2022, p.112).

Embora sejam tratados como “níveis” transmitindo a ideia de linearidade e progressos, cada um deles não são considerados como mais ou menos importantes, mas que é de interesse do próprio professor que todos os níveis estejam em suas produções, reforçando a ideia de que registrar, escrever, documentar são critérios de responsabilidade da própria constituição docente.

Para quem?

Quais são os destinatários dessa escrita?

Quem registra em forma de escritas estabelece um diálogo:

- Com si mesmo: pensando/planejando sua futura atuação com as crianças, e posteriormente registrando e refletindo sobre o seu vivido anterior. Após a relação genuína com as crianças, observando-as e escutando-as nos transformamos, em uma relação alteritária, já não somos mais os mesmos, então, ao reler/produzir os registros, reviver e se escutar é estabelecido um novo diálogo com a professora de horas ou dias atrás.
- Com o outro, diretamente ou indiretamente:
 - Direta: É um meio de comunicação e integração, pois após nos escutarmos, os registros também permitem que sejamos escutados pelo outro, ou seja, por quem o lê e dialoga comigo de alguma forma, nem que seja apenas lendo, me ouvindo, pois,

Toda enunciação busca uma resposta ativa e não se limita a uma compreensão imediata, procura ir além, possibilitando uma relação dialógica, porque a escuta não é algo externo ao enunciado. Ao contrário, é constitutiva dele, é garantia de interlocução entre os sujeitos. Segundo Bakhtin, “A audibilidade como tal já é uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta e assim ad infinitum.” (Castro, 2006, p. 334).

Geralmente esses sujeitos ouvintes são as Professoras Coordenadoras, conforme aponta a literatura estudada e também os documentos levantados.

- Indireta: De maneira indireta também dialogamos com as crianças, pois elas nos transformam na relação, nas vivências e nos vínculos que são expressos nesses registros escritos. Por mais que as crianças da Educação Infantil não vão ter acesso e nem ler esses registros (pelo menos não concomitantemente com que eles ocorrem), também devemos registrar para elas e por elas, num ato pedagógico. Ato na concepção bakhtiniana, que não ocorre de maneira mecânica, mas exige responsabilidade com a profissão, de forma a tornar o meu

trabalho evidente, bem como o envolvimento e desenvolvimento das crianças.

“A paixão de conhecer o mundo”, de Madalena Freire, foi um dos primeiros documentos a apresentar explicitamente experiências de registro. Nesta obra Freire (1983) expressa emoção, preocupação e otimismo, quando compartilha seus registros e relatórios. Para Freire (1983), o registro é entendido como ação que descreve a prática, possibilitando pensar sobre ela, e tornar-se um instrumento metodológico do professor no percurso da observação, reflexão e do planejamento inerentes à ação docente e, assim como diz Madalena, tece pensamento-vida.⁷

A escrita vai sendo anunciada como uma ferramenta fundamental para pensar a ação pedagógica. Ao colocar o professor num processo de reflexão e análise sobre o seu fazer, sobretudo no processo de escuta acerca do seu contexto, a escrita passa a ser um exercício, sobretudo de dar visibilidade à ação das crianças.

Para Freire (1996), como já referido, o registro é entendido como ação que descreve a prática e possibilita pensar sobre ela, e tornar-se um instrumento metodológico do professor no percurso da observação, reflexão e do planejamento inerentes à ação docente.

A chegada de professores na Educação Infantil apresenta fragilidades que demandam reflexão sobre a formação inicial e continuada⁷, especialmente no que se refere à prática de registros escritos. A formação inicial tem dado os conhecimentos necessários para que os professores possam iniciar sua carreira, incluindo a prática de registro pedagógico? E a formação continuada, nas escolas e redes de ensino,

⁷ Os encontros do GREEFA e o curso de formação, “Professores iniciantes: Partilha de dilemas e saberes”, nos anos de 2017 a 2019 foi oferecido, pela orientadora deste trabalho, na modalidade de curso de extensão vinculado ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro. Estes dois espaços formativos foram frequentados por mim por interesse próprio. Vale ressaltar que a formação “Professores iniciantes: Partilha de dilemas e saberes” era ofertada em período noturno, em um dia da semana em que eu trabalhava, no período da manhã, com uma turma em uma escola, no período da tarde, com outra turma em outra escola, e ainda participava da HTPC. Após a HTPC eu seguia para a formação. Posteriormente, no ano de 2020, esta formação começou a ocorrer em parceria com a rede municipal, ofertando dispensa em horário de trabalho para um número estabelecido de docentes em início de carreira. Porém, em função da pandemia este curso não mais foi oferecido até o ano de 2023, em que foi retomado em horário de trabalho, sendo que em 2024 a SME não mais possibilitou que o curso acontecesse em horário de trabalho e sim no horário específico da HTPC. Em 2018 outros movimentos de formação e acompanhamento do trabalho de professores em início de carreira foram surgindo, devido a atuação de membros do GREEFA em funções no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

têm problematizado a relevância da documentação pedagógica e do registro enquanto estratégia de formação com todos os docentes e, especialmente aqueles que estão no início de carreira?

Essa compreensão e articulação foi possível, a partir do estudo teórico aprofundado dos autores que são referências nessa temática, bem como com a busca de interlocutores, que me situam em relação ao que foi produzido, caminho de busca que será traçado, no capítulo seguinte.

5 BUSCA DE INTERLOCUTORES: APROXIMAÇÃO E ALARGAMENTO

O pesquisador distancia-se da própria história para cotejar os dados com outros textos, ou seja, outras vozes. Para Mello e Miotello (2013, p. 220) “O cotejamento de uma consciência com outra, de um texto com outros, é que permite a compreensão, o alargamento da própria consciência” para isso é importante conhecer até que ponto as pesquisas já chegaram com relação à temática pesquisada para aproximação e avanço na produção do conhecimento.

Cabe destacar que houve dois momentos de levantamento bibliográfico distintos nessa pesquisa, sendo eles, antes e depois do exame de qualificação, e se faz necessário minuciar o desdobramento e os resultados obtidos em cada um deles.

5.1 MOVIMENTO ANTERIOR

Inicialmente realizei um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, utilizando o recorte de teses e dissertações publicadas nos cinco anos anteriores a pesquisa, (2018, 2019, 2020, 2021 e 2022). O desafio foi buscar descritores que realmente me ajudassem a obter pesquisas sobre a prática da escrita especificamente em suportes como o diário de bordo e, principalmente, na fase de início da carreira docente na Educação Infantil. Considerei diferentes termos para esse material já que, em diferentes esferas, as terminologias possuem outras concepções. E adicionei nas buscas o termo “interlocução” como possível instrumento de diálogo.

A exploração inicial chamei de “Tentativas e combinações”, em que tentei, a partir do objetivo da busca, elencar palavras e/ou termos essenciais:

Quadro 1 - Tentativas e combinações

TERMOS	RESULTADOS CAPES	RESULTADOS BDTD
“PRÁTICA DA ESCRITA” and “INÍCIO DE CARREIRA” and “EDUCAÇÃO INFANTIL” and “CADERNOS” and “DIÁRIOS” and “REGISTROS”	460	00
“INÍCIO DE CARREIRA” and “EDUCAÇÃO INFANTIL” and “PRÁTICA DA ESCRITA” and “INTERLOCUÇÃO”	00	00
“INÍCIO DE CARREIRA” and “EDUCAÇÃO INFANTIL” and “PRÁTICA DA ESCRITA” and “ESCRITAS” and “CADERNOS” and “DIÁRIOS” and “REGISTROS”	474 *14 a mais	00

Fonte: Autoral (2023)

A última combinação destacada foi a que abrangeu a maioria dos termos essenciais e que apresentou o maior número de resultados, sendo assim, optei por adentrar esses trabalhos⁸.

Figura 18 - Levantamento inicial CAPES

474 resultados para "Início de carreira" and "Educação Infantil" and "práticas de escrita" and "cadernos" and "diários" and "registros"
Exibindo 1-20 de 474

1. **Refinar meus resultados**

Tipo: 2 opções

2. ☒ Mestrado (Dissertação) 317

☒ Doutorado (Tese) 157

Fonte: Acervo pessoal (2023)

Para uma primeira organização elaborei uma tabela em que constavam as seguintes informações: Título do trabalho; autor; data da defesa; tipo do trabalho (Dissertação ou Tese); resumo, “considere por...” e “desconsidere por...”, sendo estes dois últimos campos reservados para que eu fizesse anotações durante a leitura dos resumos. Dos 474 resumos, apenas 5 estavam classificados como considerados. No entanto, após reunião de orientação, revimos os resumos e 4 deles não falavam especificadamente sobre escritas do professor em início de

⁸ Enfrentei dificuldades com o site do “Catálogo de teses e dissertações da CAPES”. A busca apresentada precisou ser realizada em um único dia, como também em dias e horários diferentes devido à instabilidade e grande variação de resultados utilizando os mesmos descritores e mesmas estratégias de buscas, além disso, havia dias em que o site apresentava erros ou “Nenhum resultado encontrado”.

carreira como instrumento de interlocução, mas em narrativas posteriores a essa fase. Sendo assim, apenas 1 trabalho nesse levantamento foi considerado.

Diante do baixo resultado, um segundo movimento foi realizado a partir dos descritores já utilizados, que chamei de “Articulações e refinamento”, ou seja, os termos foram reorganizados em novas ordens de pesquisa e refinados, articulando-os individualmente.

Quadro 2 - Articulações e refinamentos

TERMOS	RESULTADOS CAPES	RESULTADOS BDTD
“Início de carreira” and “Educação Infantil”	474	16
“Início de carreira” and “Educação Infantil” and “Prática DA escrita” “Início de carreira” and “Educação Infantil” and “Prática DE escrita” “Início de carreira” and “Educação Infantil” and “Prática escrita”	474	00
“PRÁTICA ESCRITA” and “Início de carreira” and “Educação Infantil”	474	00
“INÍCIO DE CARREIRA” and “EDUCAÇÃO INFANTIL” and “ESCRITAS” and “CADERNOS” and “DIÁRIOS” and “REGISTROS”	474	00

Fonte: Autoral (2023)

Iniciei combinando apenas os dois primeiros descritores “Início de Carreira” e “Educação Infantil” e o resultado no Banco de Dissertações e Teses da Capes foram os mesmos resultados já analisados e do qual foi extraída uma pesquisa. No entanto, foram 16 os resultados na BDTD, sendo assim essas 16 pesquisas também foram inseridas na tabela já descrita, porém todos eles foram desconsiderados de acordo com a proposta do levantamento.

Figura 19 - Articulação BDTD

Busca: "Início de carreira" and "Educação Infantil"

Refinar a Busca

Retirar os Filtros

Ano de Defesa: 2018-2022

Instituições

- UFSCAR (5)
- PUC_SP (3)
- UNESP (3)
- MACKENZIE (1)
- UFOP (1)

Buscas alternativas: carreira » barreira

A mostrar 1 - 16 resultados de 16 para a busca "Início de carreira" and "Educação Infantil", tempo de busca: 0.32s

Ordenar Relevância

Ver Tudo Exportar

1. Desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: implicações da formação inicial e do início da carreira

por Costa, Andressa Florcena Gama da Data de Defesa 2022

Fonte: Acervo pessoal (2023)

Neste novo movimento de articulações e refinamento, destaco que descobri que o termo “Prática de escrita”, “Prática da escrita” ou somente “Prática de escrita”, não faz diferença no número final de pesquisas obtidas. Assim como, se esse termo for mudado de posição na pesquisa e colocado no início, ou em letras maiúsculas, também não altera o resultado final, sendo assim este descritor pode ser considerado irrelevante para as buscas.

Figura 20 - Articulação CAPES

474 resultados para "Início de carreira" and "Educação Infantil" and "cadernos" and "diários" and "registros"

Exibindo 1-20 de 474

Refinar meus resultados

1.

Tipo: 2 opções

2.

1. Mestrado (Dissertação) 317

2. Doutorado (Tese) 157

Fonte: Acervo pessoal (2023)

Diante disso, outras buscas se fizeram necessárias, com novas tentativas de descritores que chamei de “Insistência de buscas”. Embora concorde com Brande (2021) que a nomenclatura “professor iniciante” seja insuficiente para qualificar os professores que estão iniciando na carreira, pois a estes cabem características que

podem existir em diferentes etapas de sua vida “em diversas situações novas, como a entrada em uma nova etapa de ensino, ou em uma nova escola” (Brande, 2021, p. 64). Já o professor em início de carreira, segundo a autora é aquele que está vivendo na etapa de inserção, entre ser estudante e se tornar professor. No entanto, na literatura o termo “professores iniciantes” ainda é muito utilizado para se referir aos ingressantes na carreira, por isso consideramos buscar também por esse descritor, o qual nos trouxe novos resultados.

Quadro 3 - Insistência de buscas

TERMOS	RESULTADOS CAPES	RESULTADOS BDTD
ESCRITAS PROFESSOR INICIANTE	11	492
ESCRITAS PROFESSOR INGRESSANTE	00	71
“PROFESSOR INICIANTE” and “DIÁRIO DE BORDO” and “ESCRITAS”	00	10
“PROFESSOR INGRESSANTE” and “DIÁRIO DE BORDO” and “ESCRITAS”	00	00

Fonte: Autoral (2023)

Com isso, se deu um novo processo de exploração dessas pesquisas obtidas e, assim como no primeiro movimento, para organização utilizei a mesma tabela já mencionada com as informações: Título do trabalho; autor; data da defesa; tipo do trabalho (Dissertação ou Tese); resumo, “considere por...” e “desconsidere por...”.

Figura 21 - Insistência de buscas CAPES



Fonte: Acervo pessoal (2023)

As 11 pesquisas obtidas na Plataforma da CAPES com o descritor “ESCRITAS PROFESSOR INICIANTE” foram desconsideradas de acordo com a

proposta do levantamento. Com o mesmo descritor, realizei a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e 492 resultados foram obtidos.

Figura 22 - Insistência de buscas BDTD 1

The screenshot shows the BDTD website interface. At the top, there's a navigation bar with links: 'Página Inicial', 'Sobre a BDTD', 'Rede BDTD', 'Acesso Aberto Brasil', and 'Serviços'. The search bar contains the text 'ESCRITAS PROFESSOR INICIANTE'. Below the search bar, there's a checkbox for 'Restringir a busca atual / manter filtros'. The results section shows 'A mostrar 1 - 20 resultados de 492 para a busca 'ESCRITAS PROFESSOR INICIANTE'; tempo de busca: 0.30s'. On the left, under 'Refinar a Busca', there's a section for 'Instituições' with a list of institutions and their respective result counts: UFRRJ (60), UNESP (40), USP (22), UFSCAR (21), and UFSC (15). The main results area displays a list of items, with the first one being 'Cartas a Paulo Freire: narrativas de uma professora iniciante' by Furtado, Daniele Barros Vargas, dated 2019. The interface includes buttons for 'Ver Tudo' and 'Exportar'.

Fonte: Acervo pessoal (2023)

Dessas 492 pesquisas, 22 foram inicialmente consideradas, mas ao ler os seus resumos tratavam-se, em sua maioria, de escritas no contexto de formações posteriores em cursos, ou narrativas elaboradas durante o processo de pesquisa sobre a própria prática, ou ainda escritas de outro gênero textual, que foram desconsideradas de acordo com a proposta do levantamento. E uma delas foi considerada, no entanto, tratava-se da mesma pesquisa já obtida nas buscas da Plataforma CAPES.

A insistência de busca prosseguiu com o descritor “ESCRITAS PROFESSOR INGRESSANTE”, e foram obtidas 71 pesquisas nesse recorte temporal.

Figura 23 - Insistência de buscas BDTD 2

The screenshot shows the BDTD search interface. The search bar contains 'ESCRITAS PROFESSOR INGRESSANTE'. The results show 71 total results, with the first result displayed. The first result is titled 'As estratégias de ensino utilizadas pelos professores do Centro Universitário AGES com alunos ingressantes' by Dias, Hozana Ferreira, dated 2020. The interface includes filters for 'Ano de Defesa: 2018-2022' and a list of institutions with counts: UFRRJ (16), CUB (4), UFS (4), UNICSUL (4), and PUC_SP (3).

Fonte: Acervo pessoal (2023)

Dos 71 resultados obtidos, 5 foram inicialmente consideradas, mas ao ler os seus resumos tratavam-se de escritas de alunos ingressantes e de intervenção dos professores, ou ainda, como na busca anterior, escritas produzidas pelos professores em cursos/formações externas, que foram desconsideradas de acordo com a proposta do levantamento.

Ainda, insistindo nas buscas, os últimos descritores foram procurados, sendo que foram obtidas 10 pesquisas para o descritor “PROFESSOR INICIANTE” e “DIÁRIO DE BORDO”.

Figura 24 - Insistência de buscas BDTD 3

The screenshot shows the BDTD search interface for the query 'professor iniciante and escritas and diário de bordo'. The results show 10 total results, with the first result displayed. The first result is titled 'A produção escrita dos ribeirinhos: sua cultura e seus saberes' by Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui, dated 2020. The interface includes filters for 'Ano de Defesa: 2018-2022' and a list of institutions with counts: USP (2), UEL (1), UFAL (1), UFBA (1), and UFMA (1). A section for 'Buscas alternativas' suggests related queries like 'professor iniciante » professores iniciantes'.

Fonte: Acervo pessoal (2023)

Dos 10 resultados obtidos, a maioria foram pesquisas que focavam em escritas de outras áreas, como Educação Física e Arte, apenas uma pesquisa foi considerada, no entanto, o ano de sua defesa foi 2016, embora a busca tenha sido realizada com o recorte temporal estipulado anteriormente, como apontado na imagem acima. Devido ao baixo número de trabalhos obtidos, e sendo este pertinente à proposta do levantamento, ainda que fora do recorte temporal, também o consideramos. Sendo assim, ao final desse movimento de buscas e insistências, foram selecionados três trabalhos, cujas informações iniciais estão expostas no quadro abaixo:

Quadro 4 - Informações dos trabalhos selecionados 1

TÍTULO	AUTOR	ANO / TIPO	UNIVERSIDADE	ORIENTADOR	BASE
A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora	Vanessa Franca Simas	2018 - Tese	Universidade Estadual de Campinas	Guilherme do Val Toledo Prado	CAPES BDTD
Os instrumentos de registro do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem: o papel do coordenador pedagógico	Karina Machado	2021 - Tese	Universidade Federal de São Carlos	Maria Iolanda Monteiro	BDTD
Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil	Fabiana Bartholomeu	2016 - Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Emília Maria Bezerra Cipriano	BDTD

Fonte: Autoral (2023)

Deste modo, as três pesquisas foram lidas com o intuito de balizar as que se aproximam do interesse deste trabalho. Com alguns dos meus “encontros” com as

teses e dissertações analisadas, serão realizadas reflexões e interlocuções na extensão desta pesquisa e, abaixo, também faço uma análise e síntese sobre as mesmas, destacando algumas particularidades de cada uma delas.

As três pesquisas trouxeram contribuições com relação à prática de escrita, no entanto, somente Machado (2021) a identifica como parte dos diários de bordo do professor. Vale considerar que a utilização dessa nomenclatura, para o material de suporte dessas escritas, talvez seja devido a pesquisa da autora estar inserida na Rede de Ensino do Município de Rio Claro, conforme apontado no capítulo de introdução de sua tese, sendo o mesmo município em que atuo e que considero para o levantamento de dados. Já Bartholomeu (2016) nomeia as escritas de registros reflexivos e Simas (2018) de registros. Nesse sentido, as três pesquisas apontam para a importância do exercício dos registros em forma de escrita na profissão docente, para um movimento dialógico e reflexivo consigo mesmo.

Simas (2018) considerou especificamente as contribuições dessas escritas para os professores em início de carreira, já Machado (2021) e Bartholomeu (2016) trazem contribuições dessas escritas em toda a carreira docente, para formação continuada e constituição do professor. No entanto, Bartholomeu (2016) também levou em consideração e destacou a problemática dos professores em início de carreira, principalmente na Educação Infantil.

Atualmente, a minha inquietação gira em torno da fragilidade que percebo nos professores que chegam às salas de aula e, nesse caso, me refiro especificamente à Educação Infantil, período importante e fundamental do desenvolvimento do indivíduo, pois estamos falando da Primeira Infância. É nesse período, de zero aos três anos, que se estabelecem as bases do desenvolvimento físico, intelectual e psicossocial da criança, as quais são responsáveis por oferecer condições necessárias para que se tornem adultos capazes de conduzir, com autonomia e prosperidade, a sua vida (Bartholomeu, 2016, p. 12).

Condição que concordo e também problematizo nessa pesquisa, pois o início da carreira docente já se configura como um período desafiador, no entanto, ser professor em início de carreira na Educação Infantil é ainda mais específico, envolvendo conhecimentos mais urgentes. É essencial que esse professor seja capaz de criar um ambiente seguro e acolhedor, para que cada criança se sinta valorizada e compreendida. Nesta etapa as crianças pequenas exigem um olhar atento às suas necessidades individuais, pois demandam cuidados excepcionais, além de elaboração de estratégias que articulem o brincar, o cuidar e o educar.

Ao considerar a especificidade dessas escritas para as professoras de Educação Infantil, Machado (2021) realizou sua pesquisa com professoras de Ensino Fundamental e também de Educação Infantil e Bartholomeu (2016) realizou sua pesquisa considerando escritas somente de professoras da Educação Infantil .

Quanto à busca dessas escritas como interlocução, as três apontam discussões nesse sentido. As escritas tiveram um interlocutor definido e discorreram as contribuições em partilhar essas escritas com o outro e a importância que esse outro tem na formação e constituição docente. Na pesquisa de Machado (2021) e Bartholomeu (2016) o destinatário das escritas era principalmente a Professora Coordenadora, já na pesquisa de Simas (2018) eram narrativas reflexivas partilhadas por e-mail com um grupo de interlocutores composto por profissionais da educação, externos à U.E. de atuação.

Faço relação das três pesquisas com a reflexão sobre a escuta, conceito que é embasado nas teorias de Loris Malaguzzi, com a abordagem de Reggio Emilia. Rinaldi (2012) destaca que a documentação é também uma escuta interna, da reflexão própria, que tornamos visível, abrindo “oportunidade para o desenvolvimento profissional e humano” (Rinaldi, 2012, p. 237). A escuta nos legitima e nos dá visibilidade.

No entanto, é importante considerar que antes de buscar essa legitimação nas documentações, existe a necessidade de criar um “contexto de escuta”, que vai surgindo e sendo estabelecido quando os indivíduos, no caso, os professores, sentem-se legitimados para expressar suas teorias e submetê-las a interpretação externa, para posteriormente, buscar o exercício de registrar, documentar.

Bartholomeu (2016), enquanto Professora Coordenadora e pesquisadora, construiu, com o grupo de professores, formas de registros diários voltados para a autoavaliação. É fundamental o estabelecimento da relação entre documentação e avaliação, nesse sentido, em Reggio Emilia, consideram não ser possível documentar sem avaliar, pois avaliar faz parte do processo de conscientização e de escolhas, de acordo com seus valores e da compreensão própria de ética (Rinaldi, 2012). Avaliar no sentido emancipatório, em que o registro reflete um processo formativo e contínuo.

Já a pesquisa de Machado (2021) trouxe contribuições para pensar a função das escritas no diário de bordo, principalmente como interlocução com a Professora Coordenadora. Pautada em um estudo de caso, tinha dentre seus objetivos o de

verificar as atribuições da função da coordenação pedagógica e sua colaboração na formação do professor. Ao longo da análise e construção dos dados, a pesquisadora verificou que as Professoras Coordenadoras exercem diversas tarefas que abrangem os diferentes setores da escola e que há compreensão e clareza de que o foco do trabalho desta profissional deve ser no acompanhamento do trabalho pedagógico. A pesquisa aponta que para as Professoras Coordenadoras realizarem o acompanhamento do trabalho docente, elas utilizam algumas estratégias, como a observação de aulas e os diários de bordo, que “[...] ganharam destaque nesta pesquisa por apresentarem potencial formativo ao trabalho do coordenador com os docentes. Tais instrumentos apresentam rica fonte de formação docente continuada, de reflexão sobre a prática” (MACHADO, 2021, p. 148).

A pesquisadora enfatiza, para que o diário de bordo cumpra seu papel formativo, ser indispensável que o professor registre os fatos ocorridos em sua aula de forma que dialogue com esses fatos e o coordenador pedagógico, ao acompanhar e ler, em um movimento de interlocução e formação

[...] conhecerá a prática pedagógica desenvolvida e conseguirá, se for o caso, definir ações formativas com o(s) docente(s). Porém, durante o processo da leitura, o coordenador deve indicar, através de questões problematizadoras, caminhos para auxiliar o docente a refletir sobre sua prática e realizar os seus registros (considerando que possa encontrar essa dificuldade em alguns profissionais) (MACHADO, 2021, p. 150).

Ainda, a pesquisadora propôs um aprofundamento no uso dos diários de bordo, a partir da perspectiva do desenvolvimento do professor reflexivo, pois considera que uma postura pedagógica formativa - tanto do professor que registra, quanto das ações do Professor Coordenador - contribuirá no processo de ensinar-aprender. E sugere que o diário de bordo seja um instrumento mais explorado nas escolas, tanto pelo professor, quanto pelo Professor Coordenador.

A pesquisa de Bartholomeu (2016) também trouxe contribuições para pensar as escritas dos professores, principalmente com relação à função da Professora Coordenadora. Foi realizada uma análise documental dos registros escritos das professoras. A pesquisa teve como objetivo investigar a atuação da coordenação pedagógica no processo de construção de registros reflexivos como uma estratégia de formação continuada, levando em consideração as possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional dessas professoras.

A pesquisadora era também sujeito da pesquisa, atuante como Professora Coordenadora, e problematiza que as escritas que as professoras realizavam eram para cumprimento de formalidades, pautadas em informações descritivas e sem análise, definindo-as como meramente burocráticas, que não estavam a serviço da reflexão. Com relação a esse posicionamento desta pesquisadora, retomo as discussões com relação a obrigatoriedade trazidas nos capítulos iniciais desta pesquisa. O ato de escrever, seja ele uma incumbência para o docente na produção de documentações pedagógicas, já pode ser considerado como elemento potente de registro, pois exigiram organização e retomada das situações vividas.

Além disso, a escrita docente configura-se como um critério e um compromisso dos professores com a sua formação, constituição e atuação docente. Bakhtin (2010) e Rinaldi (2012) fazem inferências sobre escolhas e suas responsabilidades. Quando algo é escolhido para ser documentado, está sendo valorizado e colocado em evidência,

Quando você escolhe algo para documentar [...], você está fazendo uma escolha. Isso significa que você está valorizando ou avaliando essa experiência como significativa para os processos de aprendizagem das crianças, assim como para os seus próprios processos de aprendizagem (Rinaldi, 2012, p. 243).

Nesse mesmo sentido, para Bakhtin (2010) cada pessoa está inserida em um "acontecimento" que é único e irrepetível, então o que escolhemos registrar (ou não), reflete a nossa responsabilidade por nossos pensamentos e posicionamentos no mundo.

Embora ela relate que os registros eram lidos pela Professora Coordenadora, explicita que não havia intervenção reflexiva a partir da sua leitura. Então, a PC começou a receber formações externas de uma assessoria contratada pela rede de ensino em que atuava, e começou a solicitar escritas das professoras como uma atividade reflexiva, que foram lidas e analisadas, e numa intencionalidade formativa percebeu que precisava realizar provocações e problematizações para possibilitar a reflexão das professoras. Com isso, estabeleceu um movimento de dar *feedbacks* às escritas produzidas, além de propor variações no formato dos registros, ação que se aproximou dos diálogos estabelecidos com a PC em meu diário de bordo.

Ao ler a pesquisa de Simas (2018), ficou evidente a importância do outro para a constituição docente. É uma pesquisa narrativa sobre a própria prática, pautada nos aportes bakhtinianos, cuja questão central é “Como eu me constituo professora,

no e pelo trabalho, no início da docência?”, relacionada a outras duas questões: “Como o outro me constitui como professora?” e “Como a escrita contribui nesse processo?”.

Seus dados são narrativas reflexivas, produzidas no período que marcou a sua iniciação na docência, que se assemelham com a minha investigação. No entanto, essas narrativas reflexivas eram compartilhadas, por e-mail, com um grupo de interlocutores, que contribuíram para a sua reflexão sobre a prática docente. As interlocutoras eram integrantes de um grupo de estudos chamado de “Grupo de Terça” com todas as participantes do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Este grupo era composto por profissionais da educação, com intuito de estudar e refletir sobre a prática pedagógica com o caráter de acolher as discussões que permeavam o cotidiano dos mais variados profissionais que atuavam no ensino formal e/ou informal, direta ou indiretamente.

A pesquisa me fez pensar no quanto as pessoas são singulares, com suas formações, experiências e proximidade ou distanciamento com o hábito de escrita, e quanto isso compõe a constituição do professor que registra, escreve e dialoga, ajudando a refletir sobre a minha relação com a escrita, expressada em meu memorial, diretamente relacionada com a minha constituição docente.

5.2 MOVIMENTO POSTERIOR

Após o exame de qualificação, em que foi apresentado o intenso processo de busca e o baixo número de resultados obtidos dos interlocutores que tratam das escritas de professores em início de carreira nos diários de bordo, foi sugerida pelas professoras da banca uma nova busca considerando o termo “documentação pedagógica”, que considerei válida e pertinente, já que o diário de bordo também se configura como um tipo de documentação pedagógica.

A busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁹, somente com o descritor “Documentação Pedagógica”. Inicialmente obtive 3.522 resultados, então para refinar as buscas, considerei o recorte temporal anterior, de 2018 a 2022 e os filtros: *Tipo* – “Mestrado (dissertação)” e “Doutorado (tese)”;

⁹ Cabe mencionar que o site do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período em que foi realizado o movimento posterior de levantamento bibliográfico, respondeu de maneira satisfatória sem variação de resultados.

Grande Área do Conhecimento – “Ciências Humanas”; Área do Conhecimento – “Educação”; Área de Avaliação – “Educação”; Área de Concentração – “Educação”; Nome do Programa – “Educação”. Após a aplicação dos filtros, obtive um total de 66 teses e dissertações.

Figura 25 - Levantamento bibliográfico posterior

66 resultados para **documentação pedagógica**
Exibindo 1-20 de 66

Refinar meus resultados

Tipo: 3 opções

- ☐ Mestrado (Dissertação) 37
- ☐ Mestrado Profissional 17

Ano: 5 opções

- ☒ 2021 20
- ☒ 2022 18
- ☒ 2019 13
- ☒ 2018 9
- ☒ 2020 6

1. SANTOS, ELAINE MARIA DA SILVA DOS. **DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA AS NARRATIVAS DOS ACADÊMICOS SOBRE O PROCESSO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 22/07/2020 140 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, Tubarão Biblioteca Depositária: BU Universitária
[Detalhes](#)
2. WILMSEN, LILIBTH. **DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: estudo sobre crianças e suas linguagens**. 23/05/2021 187 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, Caxias do Sul Biblioteca Depositária: undefined
[Detalhes](#)
3. AMARO, VANELLI PIRES. **Avaliação na educação infantil: percepção de professores de uma escola pública de Sorocaba (SP)**. 29/08/2018 123 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, Sorocaba Biblioteca Depositária: BSo - campus Sorocaba da UFSCar
[Detalhes](#)
4. CUNHA, GILMARIA RIBEIRO DA. **Documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil**. 28/04/2019 178 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED e Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa da UFBA
[Detalhes](#)
5. ROSA, LUCIANE OLIVEIRA DA. **A INFLUÊNCIA DOS DOCUMENTOS SUPRANACIONAIS NAS PRODUÇÕES DE SUBJETIVIDADES DAS PEDAGOGAS**. 16/02/2022 350 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Itajaí
[Detalhes](#)
6. LISBOA, ANNA CARLA LUZ. **O PROCESSO DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA A DIMENSÃO ESTÉTICA**. 11/07/2019 131 f. Mestrado em EDUCAÇÃO

Fonte: Acervo pessoal (2024)

Neste momento minha intenção era a busca por pesquisas que expressassem uma prática de escrita em suportes que se assemelhavam com o diários de bordo e o considerasse uma documentação pedagógica, principalmente voltadas a essa prática no início da carreira docente. Esse foi o critério considerado ao explorar as 66 pesquisas filtradas. Nessa intencionalidade foram selecionados nove trabalhos. Ao ler os seus resumos, quatro deles dialogavam de alguma forma mais próxima com a temática da pesquisa e poderiam trazer contribuições.

Quadro 5 - Informações dos trabalhos selecionados 2

TÍTULO	AUTOR(A)	ANO / TIPO	UNIVERSIDA DE	ORIENTADOR (A)
A documentação pedagógica na Educação Infantil e o desenvolvimento profissional docente – escrita como formação	Anelise Auler Hartmann	2022 - Dissertação	Universidade de Passo Fundo	Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

A poética da escuta: o olhar do coordenador pedagógico na documentação pedagógica como processo reflexivo na formação do professor	Márcia Ribeiro Ferreira Nielsen	2020- Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches
A prática do registro na Educação Infantil e a documentação pedagógica: sentidos e reflexões	Darlly Noronha de Oliveira Nascimento	2021- Dissertação	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Giovana Carla Cardoso Amorim
Desenvolvimento do Profissional Docente de Professoras Iniciantes e Experientes da Educação Infantil acerca da Documentação Pedagógica	Barbara Alves Ribeiro Marques	2022 - Dissertação	Universidade da região de Joinville	Rita Buzzi Rausch

Fonte: Autoral (2024)

Das pesquisas selecionadas, as quatro se tratavam de dissertações, embora a busca tenha sido também por teses. Foram desenvolvidas em Universidades distintas e distantes, demonstrando que não existem pesquisas nessa temática que se concentram em determinada região ou Universidade e nem pesquisas recentes aprofundadas em forma de teses de doutorado.

Nessas pesquisas não obtive outro trabalho igual ao que proponho, mas, no encontro com elas, foi possível me alargar, identificando aproximações e distanciamentos que foram inseridos nos capítulos nos quais apresento os “enredos” na tentativa de dialogar com elas.

Apesar de as quatro falarem especificamente sobre a documentação pedagógica na Educação Infantil, elas trazem enfoques diferentes, mas que podem ser considerados importantes para o campo. Primeiramente, explico os trabalhos que tratam especificamente da “escrita” como uma documentação pedagógica, pois

é um termo indispensável para a presente pesquisa. Em seguida destaco que os quatro estudos consideram as documentações apontadas como dialógicas e quais são suas perspectivas.

A pesquisa de Hartmann (2022) é uma pesquisa de revisão bibliográfica e documental que investigou a relação entre a documentação pedagógica, reflexão e qualificação docente na Educação Infantil. Se aproxima bastante do trabalho de Bartholomeu (2016) que foi destacado no levantamento anterior. As duas autoras defendem a documentação pedagógica como processo formativo, ou seja, como formação continuada do professor. Hartmann (2022) estuda a proposta das documentações pedagógicas enfatizando as escritas como reflexivas e dialéticas. Segundo a autora, “Ela é produzida essencialmente para favorecer a reflexão sobre a intencionalidade das ações, permitindo que o professor possa proceder com ajustes aos objetivos e propostas mais articuladas para o grupo de crianças” (Hartmann, 2022, p. 42).

Pautada nas obras de Rinaldi sobre Reggio Emilia, as quais também se aproximam desse estudo, a pesquisadora considera a escrita como uma maneira de expressão e pontua o papel do coordenador pedagógico como debatedor ativo, que “escuta” e contribui. Nesse sentido, “Escutar é uma metáfora do encontro e do diálogo” (Rinaldi, 2012, p. 243), precisamos do outro, pois segundo Bakhtin (2010) esse encontro é marcado pela alteridade e pela diferença, essa troca dialógica é vista como um alargamento mútuo.

Embora a pesquisa traga a ideia da escrita como reflexiva, não a considera, por si só instrumento de aperfeiçoamento docente, ou seja, como formação continuada, salientando a necessidade de estar inserida em um contexto de promoção do diálogo para que isso ocorra. Esta afirmação vai na contramão da concepção de dialogicidade tratada neste trabalho.

Nascimento (2021) realizou um estudo exploratório na perspectiva da análise textual discursiva, objetivou investigar como os professores concebiam a prática do registro na Educação Infantil, tratou da utilização de múltiplos instrumentos e formas de registrar e a relação da teoria com a prática. A pesquisa tratou da escrita dos professores para composição dos relatórios, geralmente utilizados como uma descrição avaliativa de observação do desenvolvimento de cada criança.

Faço um acréscimo nesse sentido, pensando em como as escritas “pessoais” e periódicas do professor se articulam, de forma que também dialogam, e contribuem com outras documentações produzidas.

O professor que observa, reflete, registra e avalia, conseqüentemente terá mais elementos de fácil alcance para compor essa outra documentação. Bem como através de seus registros periódicos é possível ter mais detalhes do desenvolvimento individual de cada criança e suas especificidades.

Desta pesquisa gostaria de destacar um entendimento que considero muito importante sobre registros, “[...] o que não se registra também passa pela responsabilidade do professor, também se constitui uma escolha, pois uma situação ou experiência vivida não invalida a outra” (Nascimento, 2021, p. 57 grifo meu). Bakhtin (2010) enfatiza a importância de agir de acordo com uma consciência moral, sendo assim, ao registrar o professor faz escolhas e decide o que registra e o que não registra, no entanto, o que não se registra também é de sua responsabilidade.

O conceito de não-álibi para Bakhtin (2010) refere-se a ideia de que não podemos nos eximir de responsabilidades, sejam elas expressas em ações, pensamentos, posicionamentos e escolhas de registros. Cada ser humano está sempre em uma situação única e irrepetível, inserida em um contexto concreto de vida, sendo assim não há álibi para escapar das responsabilidades que advêm da nossa presença e participação ativa no mundo.

A pesquisa de Marques (2022) me chamou atenção, pois realiza uma análise das documentações pedagógicas de professoras iniciantes e de professoras experientes na Educação Infantil. Após uma leitura mais cuidadosa, identifiquei que essas “práticas de documentação” - maneira nomeada pela autora - são exatamente materiais que se assemelham com os diários de bordo, com planejamento semanal e registros. Na sua análise observou que 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. Conforme Marques (2022),

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 (Marques, 2022, p. 105).

Embora eu tenha realizado outros tipos de registros enquanto professora em início de carreira em 2016, eles foram utilizados na composição de outras documentações e os diários de bordo foram compostos apenas de escritas, que essa autora também destaca seu valor em particular, para além das fotografias.

Nielsen (2020) considerou a especificidade do professor em início de carreira e por isso escolheu realizar as entrevistas com docentes mais experientes, os quais Marcelo Garcia descreve que estão vivendo a maturidade profissional.

Um aspecto que considero importante de ser destacado nessa pesquisa, é que o cenário de atuação desses profissionais é uma escola particular. Independente do contexto, as documentações tem sua importância, as escritas consideram o foco nas crianças, com a escuta da cultura da infância, refletem inquietações, observações e dificuldades na carreira e constituição docente, mas tem suas especificidades, que destoam das eminentes no diário de bordo da professora em início de carreira e que até hoje podem ser consideradas como desafios e lutas do campo da Educação Infantil em escolas públicas.

Por isso, a proposta dessa pesquisa atrela-se à documentação enquanto escrita do professor, mas voltado às narrativas das crianças, buscando compreender se as documentações produzidas demonstram suas aprendizagens. Nessa perspectiva, a pesquisadora propõe formações para o grupo, para sistematização dessas narrativas, em forma de documentação pedagógica.

As quatro pesquisas tratam de documentações e de escritas dos professores, elas se assemelham no destaque da observação e escuta da criança para elaborá-las, bem como as quatro consideram a questão dialógica das escritas do professor. Também apontam a importância da Professora Coordenadora acompanhá-las, no entanto, vale destacar que em nenhuma delas esse acompanhamento é especificado como ocorre, não aparece como acontecimento de forma regular, nem como estabelecido como uma documentação de obrigatoriedade.

6 MODOS DE FOLHEAR

“Folhear” em seu sentido denotativo significa: Volver, percorrer ou explorar as folhas de um livro em diferentes direções. Considerando esse significado, mas indo além dele, “folhear” para mim, nessa pesquisa, representa o procedimento metodológico em que vou explorar as páginas de uma maneira particular.



Neste capítulo abordo a metodologia da pesquisa e aprofundo como foi constituída esta pesquisa narrativa, discutindo o referencial teórico desta perspectiva metodológica.

A pesquisa narrativa me dá suporte para valorizar tanto a minha experiência como a possibilidade de assumir um modo de folhear escritas e produzir dados. Uma pesquisa sobre a própria experiência é sempre uma pesquisa sobre o singular. Desse modo, o conhecimento singular corresponde a uma verdade que não se generaliza, mas que é possível de extrair conselhos ou lições (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015).

Geraldi (2012), a partir de Bakhtin (2003), defende uma ciência do particular que contradiz os modos modernos de fazer ciência e diferencia a verdade-*istina* da verdade-*pravda*:

A verdade-istina é aquela que se obtém por sucessivas abstrações; são verdades construídas no interior de uma teoria em que se constrói um modelo abstrato de explicação de um objeto. A verdade pravda é aquela do mundo da vida, relativa ao acontecimento em si e às percepções que dele fazem os sujeitos envolvidos. Não resulta da abstração que exclui singularidades, mas ao contrário da adição continuada de elementos de tal modo que a verdade-pravda pode ser uma num momento, e outra noutro momento posterior em que se acrescentaram novos elementos para formular juízo de valor (Geraldi, 2012, p. 25, grifo meu).

É uma característica advinda do racionalismo considerar apenas como ‘verdade’ a verdade-*istina*, por isso compreendo o potencial da pesquisa narrativa enquanto heterocientífica buscando a construção de uma ciência outra, possível a partir da construção dos sentidos nos acontecimentos do cotidiano.

Neste tipo de pesquisa se assume a autoria e as responsabilidades que lhe são próprias. Sujeitos responsivos, que ocupam um lugar singular, o lugar da sua assinatura, assinatura como aquilo “que me torna responsável capaz de responder

pelo lugar que ocupo num dado momento, num dado contexto” (AMORIM, 2003, p. 14-15).

Lima, Geraldi e Geraldi (2015) definem várias formas de pensar a pesquisa narrativa e apresentam quatro usos em função das concepções que sustentam as mesmas:

1) a narrativa como construção de sentidos para um evento; 2) a narrativa (auto)biográfica; 3) a narrativa de experiências planejadas para serem pesquisas; 4) a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p.24).

Assim, a presente pesquisa utilizará a perspectiva da pesquisa narrativa que contempla as experiências do vivido, ou experiências educativas, que faz parte do quarto grupo das narrativas definidas pelos autores:

No quarto e último grupo incluímos as pesquisas que só passam a existir porque, havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão. Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial. Podem ser chamadas de narrativas de experiências educativas. A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p.26).

Neste tipo de pesquisa, o pesquisador olha o mundo de seu determinado lugar, a partir de lentes teóricas e crenças que possui, narra debruçando-se sobre o próprio vivido e as perguntas e caminhos são indiciados à medida que a história vai ganhando forma de narrativa, e a partir desse extrai lições.

Ao procurar narrar um processo vivido e que deixou muitas marcas, se faz necessário um desdobramento do olhar, um deslocamento “[...] o conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro” (Amorim, 2012, p.101).

Amorim (2012) percorre os textos de Bakhtin e discute o conceito de exotopia, como sendo o exercício de sair de si para poder enxergar-se de fora, havendo um deslocamento do olhar para si mesmo com uma perspectiva exterior. Visto isso no

contexto da pesquisa narrativa, adentramos os registros sobre a nossa própria prática e realizamos um movimento exotópico, buscando um desdobramento do olhar de uma situação já vivenciada e refletindo-a de outra forma novamente. Em um movimento que assumimos tanto a posição de professoras-personagens quanto de pesquisadoras-autoras-criadoras.

O material que será utilizado para esse movimento está constituído de escritas diversas integradas nos diários de bordo, que eram entregues semanalmente em mãos à Professora Coordenadora que também tinha a liberdade de escrita e resposta através desse material, e da mesma maneira ocorria em poucos dias, a devolução do mesmo em mãos. Como já explicitado, a intenção é olhar de um novo lugar para essas escritas, um lugar exterior, fazendo um movimento exotópico (Amorim, 2012) e criando o excedente de visão, assumindo o lugar de autor-criador (Faraco, 2009).

Os dados foram produzidos sem definir antecipadamente categorias de análise pré-fixadas, para isso busquei inspiração no paradigma indiciário de Ginzburg, em uma forma singular de identificar indícios que nos saltam aos olhos “[...] minúsculos detalhes proporcionam a chave para uma realidade mais profunda, inacessível por outros métodos” (Ginzburg, 1983, p. 98). Voltei minha atenção para o que estava implícito, os detalhes, que para Ginzburg (1989), alguns indícios só podem ser notados pelo próprio pesquisador, pois há uma proximidade entre ele e seu objeto de pesquisa. A familiaridade do pesquisador com o sujeito da pesquisa de sua investigação poderá trazer uma compreensão mais rica dos detalhes e de seus pormenores.

Busquei estar atenta para compreender aquelas práticas de escrita, a partir dos indícios e das pistas, que embora aparentemente secundárias ou irrelevantes, poderiam apontar pontos fundamentais para buscar caminhos para essas interpretações e ainda acesso a determinados contextos e realidades. No entanto,

[...] o paradigma indiciário não se define como um método de análise que elenca, lista, estabelece palavras-chave ou conteúdos mais ditos ou escritos ao longo dos dados. Pelo contrário, no paradigma indiciário a atenção desvia-se da impressão geral e dos principais traços para repousar na significância dos detalhes secundários (Peres, 2017, p. 144).

Através da escrita, do lugar de pesquisadora que assumo, assim como preocupa-se Chalh (2008) com o caráter enunciativo das palavras, a forma de transmitir o implícito e comunicar as entrelinhas, se farão em busca de “tecer uma

rede de compreensão única, específica para essa determinada situação, sem objetivar a generalização, mas a construção das lógicas [...]” (Peres, 2017, p. 144).

Chaluh (2008), no diálogo com Amorim (2004), nos lembra que existe uma

[...] corrente clássica em Ciências Humanas onde a palavra do outro é desprovida de seu caráter enunciativo, enquadrada e depurada a tal ponto pelos questionários, as escalas de medida, etc. que a palavra se torna *comportamento* e deixa de ser *enunciação* dirigida a alguém (Amorim, 2004, p.17).

É neste sentido, e a partir da concepção de linguagem bakhtiniana, em que o princípio dialógico é sua característica essencial, constitutivo e intrínseco à mesma, que foram produzidos os “enredos”¹⁰, em resumo, os contextos que foram desenvolvidos ao longo das escritas do diário de bordo.

6.1 ADENTRANDO ESCRITAS E DIÁLOGOS

“Escritas” segundo o dicionário é: A representação da linguagem falada por meio de signos gráficos. No entanto atribuindo sentimento a esse termo considerando as escritas que aqui serão exploradas, este significado vai além, trata-se de um processo de criação e reflexão, é uma forma de expressão, aprofundamento dos pensamentos e emoções, é uma conexão e uma forma de comunicação que transcende o tempo e o espaço.

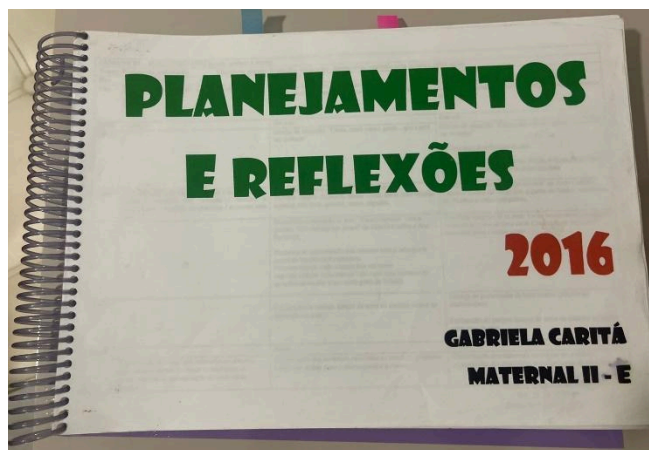


Revisitar o primeiro diário de bordo, escrito em 2016, foi uma experiência de adentrar as escritas com outros olhos, com outro objetivo, na busca de compreender o que a personagem professora em início de carreira escrevia e buscando os diálogos que estabelecia, se constituindo no primeiro ano de docência.

Me lembro das dores, das dúvidas, do sofrimento e da solidão, vividos nesse ano, mas será que eu escrevia sobre isso? O que eu expressava por meio da escrita? Quais foram os diálogos identificados?

¹⁰ Aprofundarei o sentido dos “enredos” nesta pesquisa, no próximo capítulo.

Figura 26 - O primeiro diário de bordo

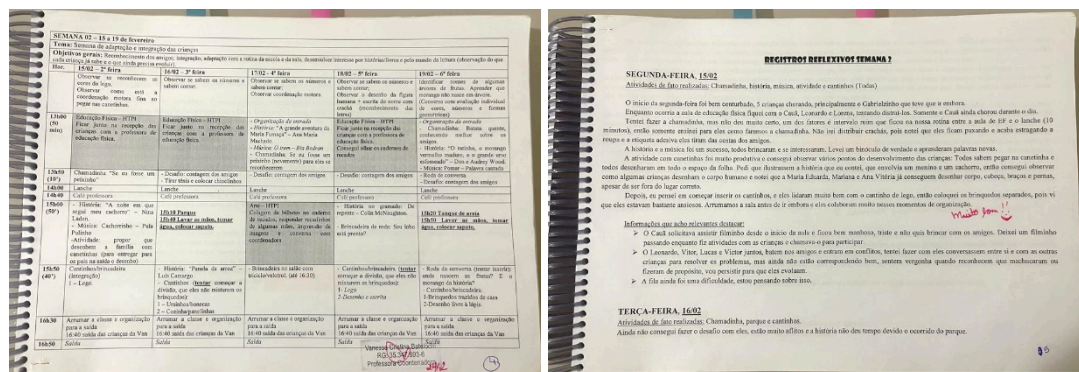


Fonte: Acervo pessoal (2016)

A princípio foram realizadas três leituras do material, sendo a primeira de forma corrida e dinâmica de forma a explorar o material como um todo, a segunda leitura como um movimento de adentrar página por página, situação por situação e a terceira em um movimento eletivo, percebendo os “enredos” desenvolvidos, os que me “saltavam aos olhos”, e ainda, as situações que despertaram a memória, já que “O sujeito também reaviva pelo esforço da memória apenas aquilo que lhe foi significativo, interrogando as experiências passadas que conferem novos sentidos ao presente. (Peres, 2017, p. 72). E, no diálogo com Chaluh (2008, p. 46), percebo que “[...] quando me coloco no lugar de quem pretende escrever para os olhos dos outros, percebo, no processo da escrita, que os sentidos dados a partir da experiência vivida ganharam outros e novos sentidos quando da experiência escrita”.

Diante da primeira leitura, tomei notas gerais das especificidades deste diário de bordo. A primeira é que tratava-se de um diário digitado, compunha a tabela de planejamento semanal (semanário) e os registros reflexivos, pois eu considerava que a tabela ficava mais organizada se realizada no computador, além disso, para realizar os registros reflexivos, sempre tive maior facilidade em escrever digitando no computador.

Figura 27 - Composição do diário de bordo



Fonte: Acervo pessoal (2016)

Me lembro que diariamente eu levava o meu notebook para a escola e nas HTPI¹¹ realizava a maioria desses registros escritos. Era nesse tempo, em que eu não exercia a docência diretamente com as crianças, que era possível retomar o que foi vivido, refletir, replanejar e dialogar.

Quando não era possível realizar os registros nesses momentos, eu tinha sempre comigo um caderno em que eu fazia anotações em tópicos para não esquecê-los e as retomava em casa, fora do horário de trabalho. Vale ressaltar que, embora na Rede Municipal de Ensino da cidade de Rio Claro exista na carga horária 2 horas/aulas referente a HTPL¹², essas também, muitas vezes não eram suficientes para a realização das escritas, pois havia outras demandas como, produzir recursos, buscar materiais, preenchimento de cadernetas de faltas, elaboração de relatórios, etc.

Neste meu primeiro diário de bordo¹³, após tudo digitado e planejado, eu imprimia e entregava em uma pasta para a Professora Coordenadora. Ao final do ano para as folhas não ficarem soltas e para eu arquivar, eu o encadernei. Os planejamentos e escritas encadernadas na ordem temporal somaram 150 páginas que numerei posteriormente.

As devolutivas da PC em sua maioria são escritas à mão ao lado da minha própria escrita ou em *post-its* colados nas margens. Também existem mensagens

¹¹ Hora de Trabalho Pedagógico Individual

¹² Hora de Trabalho Pedagógico Livre, integrado na carga horária semanal do professor, mas que pode ser realizado além do horário e espaço regular de trabalho;

¹³ Com o passar dos anos, eu passei a organizar os diários de outra maneira, em fichários, cadernos, online, anexando elementos e imagens. Neste primeiro, só continham escritas.

digitadas e/ou impressas coladas. Para citar esse material utilizarei de fonte diferenciada, em letra cursiva.

Ainda quanto à estrutura desse material, observei que os registros reflexivos eram organizados e realizados diariamente.

Já com relação aos interlocutores observei que houve três interlocutoras diferentes. A primeira, uma Professora Coordenadora que atuou apenas por um mês, a segunda, a diretora da escola, que acompanhou os diários de bordo no período em que a escola estava sem uma Professora Coordenadora e a terceira, a nova Professora Coordenadora que foi eleita pelos professores e acompanhou o meu diário até o final do ano letivo. Devido a isso, vi a necessidade de elencar cores para as anotações que eu fizesse das escritas de cada uma delas e das minhas, bem como definir nomes fictícios. As minhas escritas grifei com a cor lilás, as escritas da primeira Professora Coordenadora, grifei com a cor verde-água, e a chamei de Vitória, as escritas da diretora grifei com a cor laranja, e a chamei de Janaína, já as escritas da segunda Professora Coordenadora grifei com a cor azul e a chamei de Talita.

6.2 O QUE ESCREVEU A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SEU INÍCIO DE CARREIRA?

A segunda leitura se constituiu em um movimento de adentrar o diário página por página (da página 1 até 150) e verificar o que a professora em início de carreira escrevia, e o que era dialogado com os interlocutores, tomando notas. Nesse sentido, destaco neste momento dois movimentos explicitados por Lima, Geraldi e Geraldi (2015):

Assim, duas iniciativas são importantes na “coleta” de dados da experiência: a arqueologia e o inventário. A arqueologia consiste em recuperar o que se julgava perdido, o que nos remete aos gestos do arqueólogo [...]. O inventário dos dados consiste em organizar os documentos (os achados, os guardados) e as novas informações obtidas em função da retomada da história e do tema. Essa organização pode ser expressa por meio de quadros, de modo que o leitor possa ter uma visão panorâmica dos documentos visitados (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015, p. 34 grifo meu).

Nesta organização dos meus “guardados”, para obter uma visão panorâmica dos meus “achados”, elaborei uma planilha, em que primeiramente registrei as NOTAS GERAIS e as LEGENDAS, e apontei as CONSTÂNCIAS, no sentido de ser

regular e persistente, ou seja, temáticas que observei que se repetiam e foram predominantes em todas as páginas do diário de bordo.

Figura 28 - Planilha inicial de anotações da leitura do diário de bordo

ADENTRANDO DIÁRIOS E DIÁLOGOS	
O que escrevem os professores em início de carreira? Quais as interlocuções encontradas?	
	2016 - O primeiro diário de bordo
	DIÁRIO SALA REGULAR - MATERNAL 2
NOTAS GERAIS	Diário físico - entregue em mãos
	Troca de interlocutores
	Comentários escritos a mão ao lado da minha escrita / post-it / mensagens coladas
	Registro da semana realizado diariamente
CONSTÂNCIAS	Predominante em todas as páginas:
	Descrições: de conteúdos, do desenvolvimento da atividade, justificativas, reflexões, sucessos e insucessos
	Fator TEMPO: Retomada do semanário para descrição do que de fato foi realizado; rotina
	Foco conteudista; olhar atento;
	Especificidades de crianças (dificuldades, facilidades, comportamento)
LEGENDA:	Olhar foi ficando mais sensível ao longo do ano
	PROFESSORA
	PROFESSORA COORDENADORA V.
	DIRETORA J.
	PROFESSORA COORDENADORA T.

Fonte: Autoral (2023)

A planilha foi se construindo no movimento de adentrar o diário, em que anotei a página e um breve resumo da situação destacada. Além disso, vi a necessidade de elencar os temas de cada situação, já que eles se repetiam num dado contexto semanal, mensal, semestral ou até mesmo anual. Bem como, utilizar a legenda das cores em cada tema para mencionar a quem correspondia cada escrita (professora eu, Professora Coordenadora Vitória, diretora Janaína ou Professora Coordenadora Talita).

Ainda que, num primeiro, momento possa parecer que este exercício de construção da planilha seria uma forma de depurar a palavra ao ponto de torná-las comportamento (Amorim, 2004), gostaria de destacar que este processo foi apenas para procurar pistas que posteriormente me permitissem rememorar as situações e construir os enredos¹⁴. Assim, esta segunda leitura minuciosa, foi na intenção de, posteriormente, trazer os acontecimentos e legitimar as palavras dos outros, considerando o seu caráter enunciativo.

¹⁴ Que serão apresentados e percorridos no próximo subcapítulo.

Figura 29 - Planilha de anotações da leitura do diário de bordo

TEMA	RESUMO DO ASSUNTO
DIFICULDADE / FALTA DE EXPERIÊNCIA	Página 2: Fila
DELAÇÃO	Página 2: Reconto para a monitora
QUESTIONAMENTO	Página 3: Pedido de uma opinião externa
DESABAFO / FALTA DE EXPERIÊNCIA	Página 3: Explico que escrevo bastante
DIRECIONAMENTO PARA HTPI / VALORIZAÇÃO	Página 3: Interação/resposta da PC elogiando
DELAÇÃO	Página 6: Horário de parque no horário de café da monitora / risco
SUGESTÃO	Página 7: Sugiro mudança de horário de café / crianças ociosas
DIRECIONAMENTO PARA HTPI	Página 7: Resposta da PC direcionando para HTPI
COMPARTILHAMENTO	Página 7: Compartilho ideias de projeto
APROVAÇÃO	Página 7: Aprova a ideia de projeto (transmite segurança para o seu desenvolvimento)
PREOCUPAÇÃO	Página 9: Preocupação quanto ao uso da TV na saída
ORIENTAÇÃO / SUGESTÃO	Página 9: Orientação de vínculo e combinado com as famílias
RETOMANDO TEORIA X PRÁTICA	Página 12: Registro intervenções justificando conhecimentos com teoria (Vinha)
ELOGIO	Página 12: interlocutora elogia
INFORMA	Página 14: Comento das faltas de uma criança e a PC responde que ele mudou de período
QUESTIONAMENTO / ARGUMENTO	Página 16: Parque apenas uma vez na semana -chuva - argumento a importância desse espaço
CONTENTAMENTOS	Página 18: Comemoro e destaco o desenvolvimento da autonomia das crianças
OBSERVAÇÃO	Página 18: Descrevo especificidades de uma criança pra possível encaminhamento
CONTENTAMENTOS	Página 21: Consegui realizar a contação de histórias que achei que não conseguiria
VINCULO COM AS FAMÍLIAS	Página 22: Mãe da Geovana comentou seu desenvolvimento
QUESTIONAMENTO	Página 25: Pergunto se agi certo
VINCULO COM AS FAMÍLIAS	Página 25: Descrevo dúvidas das famílias na reunião
DIFICULDADE / DESCONHECIMENTO	Página 26: Adaptação a escola, não sabia que precisava fazer requisição de materiais
QUESTIONAMENTO	Página 26: Como seria a melhor forma de realizar essa atividade?
MÍDIA	Página 27: Digo que filmei a atividade e ofereço o compartilhamento
DIFICULDADE/DESCONHEC. /FALTA DE EXPER.	Página 27: Aniversário na escola, foi o caos, eu não sabia organizar e nunca havia participado
CONTENTAMENTOS	Página 28: Comemoro desenvolvimento das crianças
ELOGIO	Página 30: Interlocutora elogia destacando que o desenvolvimento das crianças é fruto do trab.
ELOGIO / CONTRIBUIÇÕES	Página 33: Elogia estratégias e aponta outras contribuições da atividade
FALTA DE EXPERIÊNCIA / QUESTIONAMENTO	Página 33: Não sabia como agir, questiono se agi certo.
ELOGIO / CONTRIBUIÇÕES	Página 35: Elogia o registro, diz que se sentiu dentro da minha sala, dá dica de outras estratégias
DESABAFO	Página 37: Desabafo sobre as dificuldades do Gabriel e como demandam de mim
ORIENTAÇÃO / ACOMPANHAMENTO	Página 37: Sugere eu ensiná-lo ao invés de deixá-lo tentar sozinho / sugere chamar família
SUGESTÃO / DELAÇÃO	Página 38: Sugiro as salas de maternal ficarem mais perto do banheiro / monitoras no corredor
LIGAÇÃO	Página 38: PC diz que vai dar a sugestão pra direção
SOLIDÃO / DELAÇÃO / PARCERIA	Página 38: Descrevo que precisei de ajuda da direção por estar sozinha na entrada
APOIO	Página 38: Diz que quando precisar posso chamá-la
INSIGHTS / PRÁTICAS EM CONSTITUIÇÃO	Página 39: Descrevo insights - ideias que foram surgindo no desenrolar das atividades
OBSERVAÇÃO	Página 40: Relato melhora no comportamento do G. mas outras características preocupantes
ORIENTAÇÃO / ACOMPANHAMENTO	Página 40: Dá orientação e sugere chamar a mãe novamente se precisar.
DIFICULDADE	Página 40: Destaco a <u>regra</u> da fila e a dificuldade (minha e das crianças)
ACALENTO	Página 40: Diz que aos poucos eles vão acostumar com essa regra.
PARCERIA	Página 40: Avanços na parceria - Relato que a monitora saiu com as crianças da sala no meu café
ELOGIO	Página 40: Elogia os registros e diz que se diverte lendo-os
MÍDIA	Página 44: Destaco que tirei foto das atividades de receita
DIFICULDADE	Página 45: Aponto a dificuldade em fazer chamada com as 25 crianças
CONTRIBUIÇÕES	Página 45: Sugere fazer de outra forma
RETOMANDO TEORIA X PRÁTICA	Página 46: Explico o que é ativ de CF: Pra mim mesma? Ou pra mostrar que sei?
ELOGIO / ORIENTAÇÃO	Página 46: Elogia os registros "riquíssimos". Orienta continuar com as regras com o G. /
ACOMPANHAMENTO / PARCERIA / AÇÃO	Página 46: Acompanha o caso do G. diz que vai falar com a professora do AEE
APOIO	Página 48: Apoiar intervenções relatadas

APOIO	Página 48: Apoio intervenções relatadas
DIFICULDADE	Página 49: Fazia coleta de atividades para o portfólio no parque
ORIENTAÇÃO	Página 49: Orientou fazer atividade de portfólio em sala e explicou que eles se distraem
ELOGIO / CONTRIBUIÇÕES	Página 49: Destacava o que achou da atividade e o que ela poderia contribuir
DIFICULDADE / FALTA DE EXPERIÊNCIA	Página 50: Contatção que preciso sempre conversar com eles e fazer combinados
ORIENTAÇÃO	Página 50: Destaca a retomada das regras constantemente
SUGESTÃO	Página 52: Compra de quebra-cabeça
APOIO	Página 53: Apoia praticas de rotina e organização do tempo
DESABAFO	Página 53: Destaco minha chateação / Escrevo os registros diários em 7 minutos
SUGESTÃO	Página 53: Formação em HTPC: Contação de histórias
DIÁLOGO	Página 53: Digo que vou escrevendo no diário tudo que preciso falar pra não esquecer
DESABAFO	Página 54: Trsriteza pois não consigo dar atenção individual
ACALENTO	Página 54: Diz ser um processo e para eu ficar tranquila
PARCERIA	Página 55: Tia Cléo escova os dentes deles no meu café
ELOGIO / ACALENTO / DIÁLOGO	Página 55: Facilidade em registrar, importancia do registro, hábito de escrita, pede desculpas
COMPARTILHAMENTO	Página 55: Incentiva que eu compartilhe
CONTENTAMENTOS	Página 57: Felicidade das crianças com o que fazem na escola
CONTENTAMENTOS	Página 58: Classificação na brincadeira livre
ELOGIO / ORIENTAÇÃO	Página 58: exalta e sugere explorar quando surge assim
DELAÇÃO / SUGESTÃO	Página 59: Algumas professoras tem muitos brinquedos outras nada / compra de brinquedo
ORIENTAÇÃO	Página 59: Emprestar
VINCULO COM AS FAMÍLIAS	Página 59: Mãe relata o que as crianças falam em casa / aprendizados da escola
DIFICULDADE / SOLIDÃO / PARCERIA	Página 59: Relato que precisei pedir ajuda para a direção
QUESTIONAMENTO / PARCERIA	Página 59: questiono aguardando a professora de AEE
ORIENTAÇÃO / ACOMPANHAMENTO	Página 59: Preencher a ficha de encaminhamento / Dar mais "limite" / Chamar a mãe
OBSERVAÇÃO	Página 61: Ana abalada com o nascimento da irmã
ELOGIO / APROVAÇÃO	Página 62: Elogia e apoia atividades desenvolvidas
DIÁLOGO	Página 63: Relato situações e PC ri (kkk)
DIFICULDADE / PARCERIA / DELAÇÃO	Página 63: G. não quis seguir com a turma deixei ele / não era só meu aluno
DESABAFO / ACOMPANHAMENTO	Página 63: G. falta de limites mas dificuldades aparentes / chamar a mãe não resolve
SUGESTÃO	Página 63: Chamar a mãe novamente e cobrar uma posição
DESABAFO / DIFICULDADE / PARCERIA	Página 63: Não sei mais o que fazer com o G. / Aguardando a professora de AEE
ACOMPANHAMENTO / ORIENTAÇÃO	Página 64: Me questiona se já fiz o encaminhamento / chamar a mãe
PARCERIA / AÇÃO	Página 64: Vai ver com a prof. AEE
SOLICITAÇÃO	Página 64: Espelho quebrado / Compra de espelho novo
LIGAÇÃO	Página 64: Diz que vai ver com a direção
APROVAÇÃO	Página 67: Concorde com postura tomada
ACOMPANHAMENTO	Página 68: M. chega dormindo as 13:00
ORIENTAÇÃO	Página 68: Perguntar na reunião que hrs ela vai dormir, sugerir cochilo antes de vir para a escola
DIFICULDADE	Página 68: Relato que estão melhorando na fila
DIFICULDADE	Página 70: Impressora da escola sem tinta
ACOMPANHAMENTO	Página 70: G. melhora nos conflitos, agitação em momentos de concentração
CONTENTAMENTOS / APROVAÇÃO	Página 70: Comemora a melhora e concorda continuar assim
RECORDAR	Página 71: Destaco o que preciso de materiais, recordando o que foi pedido em HTPC
ORIENTAÇÃO	Página 71: Não intervir em atividades de portfólio
SOLICITAÇÃO	Página 72: Precido de mais letras móveis
DIÁLOGO	Página 72: Relato de situação e PC ri (rsrs)
DIÁLOGO / ACOMPANHAMENTO	Página 73: Registro sobre a reunião de pais / Passo reclamações das motos na entrada
ACOMPANHAMENTO	Página 73: Quer saber se a mãe do G. está levando no psicólogo / Chamar novamente
COMPARTILHAMENTO	Página 73: Cantinho da massinha / cito a outra escola
CONTENTAMENTOS / AGRADECIMENTO	Página 74: Fico feliz que estou sabendo lidar melhor com o G. com as dicas da PC e da AEE
PARCERIA	Página 74: Descrevo que organizei um cantinho em parceria com a profa da manhã

APOIO / INCENTIVO	Página 76: Sugere persistência
APROVAÇÃO	Página 77: Aprova minha atitude de dar limites
DIFICULDADE	Página 77: Quantidade de crianças na sala / atividades no coletivo
DIFICULDADE / SUGESTÃO	Página 77: Poucos brinquedos / Sugiro kit divididos entre os professores
DIÁLOGO / ORIENTAÇÃO	Página 77: Não tem espaço pra fazer isso / Orienta emprestar
APROVAÇÃO	Página 80: Apoia praticas conteúdistas
SUGESTÃO / SOLICITAÇÃO	Página 80: Sugiro ter mais legos, afirmo a importância, solicito esse brinquedo
DIÁLOGO / AÇÃO	Página 80: diz que não tem, vai ver no recesso se encontra algo
SUGESTÃO	Página 81: Peço quebra-cabeça, escola confeccionar
APOIO / CONTRIBUIÇÕES	Página 81: concorda e dá mais idades de confecção
PARCERIA	Página 82: descrevi o ocorrido com aluno novo e comuniquei a gestão
RECORDAR / SOLICITAÇÃO	Página 82: Relembro do espelho quebrado e solicito novamente
DIÁLOGO / LIGAÇÃO	Página 82: Diz que já solicitou pra gestão, mas o processo de compra demora
SUGESTÃO	Página 82: Sugere usar o espelho de outro espaço
EXPLICAÇÃO	Página 84: Explica pq determinada situação pode estar ocorrendo com uma criança
SUGESTÃO	Página 85: Sugere fazer a atividade em outro espaço
APROVAÇÃO	Página 85: Apoia ser atividades importantes pra essa faixa etária
DELAÇÃO	Página 85: tanque de areia fora do nosso horário / usam em nosso horário
QUESTIONAMENTO	Página 85: defendo interação com outras salas no parque com responsabilidade
APROVAÇÃO / INCENTIVO	Página 88: Gosta da proposta e sugere fazer mais
ACOMPANHAMENTO	Página 88: Cita de chamar a mãe do G. no 2º semestre
APROVAÇÃO	Página 89: Incentiva continuar ser firme com o G.
ELOGIO / CONTRIBUIÇÃO	Página 89: elogia e diz que contribui na coord. Motora fina
DIFICULDADE	Página 91: Não consegui realizar as atividades devido ao nº de crianças
CONTENTAMENTOS	Página 97: Brincadeiras ao andar pelos corredores

APROVAÇÃO / INCENTIVO	Página 97: Uso de jogos
APOIO	Página 98: Pede pra contar o que eu planejo na avaliação e me ajudaria a pensar
INCENTIVO	Página 100: Continue persistindo
DIFICULDADE	Página 100: dificuldade em seguir com a aula após o parque
SUGESTÃO	Página 100: Dá ideias de outras atividades
DIFICULDADE / FALTA DE EXPERIÊNCIA / SOLIDÃO	Página 101: Lidar com 25 crianças sozinha
DIÁLOGO	Página 101: Fila só no dia da apresentação cultural
DIFICULDADE / TRISTEZA	Página 103: Quantidade de crianças por sala / quantidade de lugares / espaço insuficiente
DESABAFO / QUESTIONAMENTO	Página 103: Questiono a quantidade máxima de crianças por sala.
ACOMPANHAMENTO	Página 104: Caso da M. se excedendo e perdendo o controle
SOLICITAÇÃO	Página 104: Solicito instrução de um profissional para lidar com o caso de uma criança
APOIO / ACOMPANHAMENTO	Página 104: Marcar horário com a mãe e a psicóloga / PC acompanha a conversa
DIÁLOGO	Página 105: Explica o limite de crianças por sala de acordo com a SME / Realidade ideal
ORIENTAÇÃO / ELOGIO	Página 105: Orienta continuar o trabalho de acordo com o que conseguimos fazer e elogiar
CONTENTAMENTOS	Página 108: Feliz com a minha evolução e das crianças
PARCERIA	Página 109: Relato o apoio da estagiária
DIFICULDADE	Página 109: Turma heterogênea em aprendizagem / Diversificar para atingir a todos
DIFICULDADE	Página 109: Impressora da escola sem uso para imprimir materiais
DELAÇÃO	Página 111: Usam o parque no nosso momento
APOIO	Página 111: Pede para eu chamá-la
DIÁLOGO	Página 111: Explica que não está conseguindo andar pela escola devido a demanda
SUGESTÃO	Página 112: Retomar a brincadeira que as crianças gostaram na semana da criança
DESABAFO / FALTA DE EXPERIÊNCIA	Página 116: Não sei lidar com o dia do brinquedo
ORIENTAÇÃO	Página 116: Deixar o dia mais livre / retomar regra todos os dias
REFLEXÃO	Página 116: Crianças precisam aprender a lidar com frustrações
SUGESTÃO	Página 117: Informa que a escola tem boliche com números

PRÁTICAS EM CONSTRUÇÃO	Página 122: Ideia de regras partindo das crianças
ELOGIO / INCENTIVO	Página 124: Elogia e incentiva continuar com essas práticas
SOLIDÃO / SUGESTÃO	Página 125: Registro da sugestão pra direção: apoio das monitoras após apresentações
SOLICITAÇÃO / SUGESTÃO	Página 127: Placas de alinhavo / pedido pra usar ou compra
DIÁLOGO	Página 127: diz ter as placas na escola, pra eu fazer a requisição
QUESTIONAMENTO	Página 128: As duas salas ao lado da minha tinham tatame (m2 e PEI) e a minha não
LIGAÇÃO	Página 128: Vai pedir pra vice falar comigo / o conselho aprovou só pra essas salas
ELOGIO / AGRADECIMENTO	Página 128: Elogio a organização da semana da criança e agradeço a gestão
INCENTIVO	Página 138: Incentiva a continuar com essas práticas
ELOGIO	Página 143: Avanços frutos do meu trabalho
DIÁLOGO	Página 145: Relato a escolha da atividade de algumas crianças para o portfólio

Fonte: Autoral (2023)

Neste movimento de adentrar, pesquisar os indícios, as pistas, os signos, inspirada num olhar indiciário, me permitiu, como pesquisadora, olhar para os dados

de modo diferenciado, pois conforme decifro os detalhes e eles vão me saltando aos olhos, é possível ampliar a compreensão daquilo que foi vivenciado, tal como Chaluh (2008) aponta. Neste contexto, concordo com Geraldi (2012) que:

A defesa de uma ciência do particular contradiz os modos modernos de fazer ciência. [...] como apontado por Ginzburg (1989), uma ciência do particular preferirá dizer coisas significativas e substanciosas com prejuízo da cientificidade (no sentido moderno de ciência) a dizer trivialidades garantidas pelo método preconizado dos processos científicos (da indução ou da dedução) (Geraldi, 2012, p. 27).

Buscando a construção de uma ciência outra, possível a partir da construção dos sentidos nos acontecimentos do cotidiano, destaco a potencialidade da pesquisa narrativa enquanto heterocientífica “tentando desvendar a verdade-*pravda* do singular” (Geraldi, 2012, p. 31). Por esse motivo, a planilha apresentada não se trata de elencar situações a partir de categorias pré-estabelecidas, mas adentrá-las compreendendo seus sentidos, estabelecendo fusão e distância, apenas trata-se de um recurso para ajudar em minha própria organização e visualização diante da quantidade de dados, pois conforme Bakhtin (2003):

O ser da totalidade, o ser da alma humana, o qual se abre livremente ao nosso ato de conhecimento, não pode estar tolhido por esse ato em nenhum momento substancial. Não se pode transferir para eles as categorias do conhecimento material (Bakhtin, 2003, p. 395).

A divergência entre as perspectivas teóricas está, principalmente, no engessamento de se definir categorias, buscando enxergar a partir do que já estava dado *a priori*, o que é diferente de vivenciar, estar aberto, para, posteriormente, se aprofundar nos sentidos.

Peres e Chaluh (2020) também se apropriaram do conceito proposto por Ginzburg, utilizando o paradigma indiciário para buscar os elementos para produzirem as tramas das escritas e assim ampliarem as suas compreensões:

Recorremos ao paradigma indiciário no momento da construção da trama da produção escrita porque esse nos permite encontrar pistas para construir/reinventar acontecimentos vividos que entrelacem aquilo que queremos contar. Procuramos aquilo que, na memória e nos registros escritos, ficaram gravados, insistindo, ecoando e, ao lembrar as imagens constantes e a materialização escrita que se nos apresentam, alinhavam os acontecimentos que, juntos, ampliam a compreensão daquilo que queremos melhor entender. Assim, cria-se a trama do que queremos contar, procurando o que se repete, mas, também, o que se escapa (Peres; Chaluh, 2020, p. 60).

Ainda sobre a segunda leitura, para compreender do que se tratavam as constâncias, fui destacando palavras e trechos com canetas marca-texto de diferentes cores, o que auxiliou para que visualmente fosse possível de perceber a predominância de assuntos e temáticas - aglutinando-as - e observar o que elas estavam me indicando:

Descrições

Diariamente eu descrevia onde e como eu organizei o espaço, como eu planejei determinada atividade, como ela ocorreu, se as crianças se envolveram ou não, se deu certo ou não, e algumas reflexões sobre o que eu fiz de diferente ou faria de diferente em uma próxima vez. Segundo Mendonça (2009) a “documentação pedagógica, assume função primordial quando, para além da descrição das realizações infantis, propicia elementos para o professor repensar suas realizações junto aos alunos” (Mendonça, 2009, p. 67).

Foco conteudista:

Nas descrições de cada atividade ou nas intervenções e práticas descritas eu também explicava o porquê de ter escolhido realizá-las, deixando evidente que o meu foco era o desenvolvimento dos conteúdos conforme a Orientação Curricular, bem como para demonstrar o meu conhecimento com relação a eles.

Isso não necessariamente demonstraria uma concepção conteudista da Educação Infantil, mas talvez uma insegurança ou falta de conhecimento enquanto professora em início de carreira, não sabendo agir de outra forma naquele momento. Em diversos momentos, no diário de bordo, identificam-se escritas que indicam uma consciência ou tentativa de consciência da necessidade da criança ser protagonista de seu conhecimento,

Aproveitei o momento da roda para conversar com eles sobre os bichinhos de jardim, que vejo que o interesse e curiosidade das crianças tem aumentado quando vamos no espaço externo, hoje quando fomos ao gramado falaram das formigas, no tanque de areia sempre falam das minhocas e também das lagartas no corredor que estão se transformando em casulos. Perguntei se eles gostam desses bichinhos e se queriam saber mais sobre eles,

a maioria se interessou fazendo comentários (Diário de bordo, 19/02 p. 9).

Conforme mencionada a conversa que tive com eles sobre os bichinhos de jardim, acho que vou definir um projeto com eles nessa temática. Tentei levantar conhecimentos com eles sobre o tema e algumas crianças sabem espécies de formigas e mencionaram interesse em passarinhos e libélulas (associando-os a bichinhos de jardim) (Diário de bordo, 19/02, p. 10).

Eu, enquanto professora em início de carreira, em minha primeira experiência profissional, demonstro que conhecia as necessidades das crianças pequenas e também os documentos oficiais da rede. Exponho isso, dando ênfase nos conteúdos e objetivos, no quinto dia letivo, em detrimento das singularidades das crianças e dos contextos vivenciados por elas, neste caso ainda em fase de adaptação ao ambiente e rotina escolar. Assim deixei registrado:

Fizemos a chamada dos peixinhos, com o apoio dos crachás. Notei que a maioria não reconhece a primeira letra do nome, ou se esqueceram nesse período de férias, então vamos relembrando aos poucos com as atividades (irei pensar em atividades que contemplem isso) [...]. Hoje a intenção foi só verificar se reconheciam a primeira letrinha do nome, mas já notei que se confundem quando o nome de outra criança começa com a mesma letra que o seu. (Diário de bordo, 17/02, p. 7).

Macedo (2024) aponta em sua pesquisa sobre a temática da professora em início de carreira, especificamente na Educação Infantil, “A educação infantil [...] pode ser considerada uma fase que contém inúmeras especificidades, demandando por parte do educador muito conhecimento, ludicidade, afeto e diferentes estratégias de ação” (Macedo, 2024, p. 67). O que nos leva a pensar a complexidade do trabalho da professora em início de carreira que chega com frequência nessa etapa de ensino com pouca, ou nenhuma experiência.

As especificidades das crianças:

Diariamente era registrado e destacado as ações das crianças diante das atividades, suas evoluções, conquistas e dificuldades, e principalmente observações específicas fora do comum, por exemplo: um machucado, um choro constante, uma atitude incomum, etc. demonstrando um olhar atento. Assim deixei registrado:

Deixei que as crianças que já haviam terminado a pintura, desenhassem na lousa. Foi nesse momento que a A. deu um empurrão forte na I. por querer mais espaço. Chamei ela para conversar e disse que não gostei do que ela havia feito, pois não devemos machucar as pessoas, que ela poderia ter pedido licença para a colega. E completei devolvendo a reflexão: Você não iria ficar triste se uma pessoa que você gosta muito te empurrasse e te machucasse? Ela concordou, começou a chorar sentida e disse: Pode empurrar meu pai então? Tirei ela de perto das outras crianças e a abracei. Perguntei porquê ela queria empurrar o seu pai e ela me respondeu que era porquê ele está a deixando triste, Então pedi que ela conversasse com ele, assim como nós estávamos fazendo. Na saída, o pai veio buscá-la com a irmã recém-nascida nos braços, nesse momento ela olhou pra mim, olhou para o pai e para a irmã e abaixou a cabeça (Diário de bordo, 09/05, p. 6).

Com a Reedição das Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022), aprendi o significado do termo “auscultação”¹⁵ e o associei com esse tipo de ação e registro, uma ausculta que redefine nossa ação, mas que envolvia a compreensão da comunicação do outro. Considerando que o outro era uma criança de três anos, a forma como ela se expressou estar triste com o pai e a forma como me olhou quando ele chegou com a irmã, demonstrou o misto de sentimentos que aquela criança estava tentando lidar após o nascimento da irmã. Consegui compreender o quanto um simples conflito

¹⁵ O termo "ausculta" na pedagogia está vinculado a autores como Fernanda Cristão e Heloísa Rocha, relacionado à prática de escutar de forma sensível e intencional às crianças, considerando suas perspectivas e expressões como parte ativa no processo educativo. O conceito frequentemente dialoga com a pedagogia da escuta inspirada em abordagens como a de Reggio Emilia, que enfatiza múltiplas linguagens, ambientes e interações como redes de aprendizagem.

entre as crianças pode necessitar mais do que a intervenção na resolução, mas de ajudá-los a compreender suas ações. E nesse sentido, quantas mais podem ter passado e se perdido do meu olhar e dos meus registros?

O fator TEMPO:

Para os registros diários, o planejamento semanal era retomado para verificar o que deu ou não deu “tempo” de ser realizado, justificando os motivos. Expressões como: “não deu tempo”, “demandou mais tempo do que o esperado”, “otimizar o tempo”, “demorou”, “atrasamos”, são recorrentes.

Eu demonstrava compreender que o planejamento não poderia ser interpretado como um instrumento rígido, que não pudesse ser modificado para contemplar o inusitado e as necessidades emergentes das crianças (Proença, 2022). Porém, devido às constâncias do fator tempo, é possível perceber que havia uma discrepância entre o planejamento e o tempo cronológico. Conforme Ostetto (2012):

Uma rotina desse tipo está presa a *chronos*, o tempo linear, que corre submetido ao ritmo único do tique-taque, tique-taque; está comprometida com o controle e a contenção do movimento. O tempo cronometrado, por isso mesmo, é contrário ao pulsar da vida. Sem novidade, está habituado” (Ostetto, 2012, p. 22).

No entanto, para mim, enquanto professora em início de carreira na Educação Infantil, aparentava ser uma dificuldade, fazer um planejamento no tempo de *kairós*, tempo-vida, que atendesse aos interesses e às necessidades reais das crianças, de forma fluida, acolhendo o desconhecido e a descoberta.

Estas foram as constâncias das minhas escritas, contudo, cabe destacar que foram identificadas pontuações recorrentes também nas escritas da Professora Coordenadora, dialogando comigo, principalmente no que se tratava de elogios em relação às escritas:

Gabriela, me senti dentro da sua sala de aula. Parabéns pelo registro, pois através dele é possível perceber como se tem realizado as atividades (Professora Coordenadora Talita - Diário de Bordo, 04/04/2016, p. 35).

Parabéns pelo trabalho realizado e pelo registro. Quando leio suas anotações me sinto dentro da sua sala e me divirto com seus registros. Continue sempre assim... (Professora Coordenadora Talita - Diário de Bordo, 13/04/2016, p. 41 grifo meu).

Gabi, que bom perceber seu entusiasmo e carinho pela profissão. Seus relatos são riquíssimos (Professora Coordenadora Talita - Diário de Bordo, 19/04/2016, p. 46).

[...] algumas pessoas têm mais facilidade que outras em escrever. Aproveite que você tem essa facilidade, pois isso é essencial no nosso trabalho. Como educadores precisamos reconhecer a importância desse registro e como ele nos auxilia. O registro é uma das provas (evidência) do nosso trabalho com as crianças (Professora Coordenadora Talita - Diário de Bordo, 03/05/2016, p. 55).

Poderia chamar essa devolutiva com relação às escritas de *feedback*. *Feedback* é uma palavra de origem inglesa, cuja tradução tem significado de resposta ou reação a algo. É um termo frequentemente utilizado em empresas para o parecer quanto ao trabalho da equipe. Neste retorno podem ser apontados tanto os aspectos positivos, quanto os negativos. No caso do ambiente escolar e relacionando às devolutivas do diário de bordo, esse não é um termo comumente utilizado, porém faço essa reflexão considerando o seu sentido próximo, quando a Professora Coordenadora escreve um *feedback*, especificamente sobre o trabalho das minhas escritas.

Também é importante destacar que a Professora Coordenadora em seus registros de devolutivas, elogiava os registros, apontava suas vantagens ao professor e me incentivava a escrever mais. Conforme Proença (2018) “os registros fornecem, também à coordenação, material para intervenções e sugestões subsequentes, baseadas nas conquistas, nos dilemas e nas dificuldades de cada docente” (Proença, 2018, p. 25-26).

Já o movimento da terceira leitura das escritas do diário de bordo, aconteceu entre eu e minha orientadora Laura, diante da planilha apresentada na figura 29 e meu diário de bordo completo e já todo demarcado, garimpamos juntas para

definirmos quais situações iríamos aprofundar nos sentidos, ampliando a compreensão do que foi vivenciado, em um movimento de fusão e distância.

Nesta reunião de orientação, compartilhei a ideia de chamar de enredos os contextos das situações destacadas, justamente na tentativa de “tecer uma rede” de compreensão única (Peres, 2017, p. 144), que será melhor explicitado no capítulo a seguir.

7 OS ENREDOS

Em seu sentido literal, enredos são as tramas que formam a base de narrativas, sejam elas em livros, filmes, peças teatrais, séries, ou qualquer outra forma de expressão artística que contenha uma história. Os enredos são essenciais para criar suspense, drama, humor e outros elementos que mantêm os espectadores ou leitores envolvidos. É uma estrutura que dá à história progressão e coesão.



Numa novela, existe uma narrativa geral, e dentro dela, vários enredos, que se misturam, se entrecruzam ou não, assim como no meu diário de bordo, em que existe a narrativa geral da professora em início de carreira sobre o seu trabalho na turma de Maternal II, e que, também existem enredos, que estão amarrados, não no sentido literal de estarem “presos com amarras”, mas de estarem ligados num elo de histórias dentro da narrativa geral e que se desenvolvem ao longo do ano, estando em alguns momentos mais aflorados e em outros mais adormecidos, porém sempre existentes e vivos.

Ainda, assim como em uma novela, existe o cenário, que nesta trama, vou descrevê-lo para dar a vocês a vê-lo, evidenciando-o, de forma a integrar a compreensão de onde tudo se passou, onde as relações se estabeleciam e os enredos se desenvolveram.

A U.E., onde esses enredos se passaram, se localiza na região central da cidade de Rio Claro e tem a dimensão de uma quadra. Segundo o seu PPP, foi criada em 1970 com a denominação “Parque Infantil Modelo”, já em 1980 através do Decreto nº 2465 (Rio Claro, 1980) passou a denominar-se “Escola Municipal de Educação Infantil”, no entanto, em outubro de 2005, através do Decreto nº 7.489, que dispõe sobre desvinculação das Escolas Municipais (antigos CEMIs¹⁶) das EMEIs, passou a denominar-se apenas “Escola Municipal”, suprimindo a caracterização específica de Educação Infantil em seu nome.

Embora a nomenclatura “Escola” para todas as escolas da rede seja o reflexo de uma luta para reconhecimento da Educação Infantil como um espaço essencialmente educativo, em detrimento do caráter assistencialista, a decisão do município de Rio Claro de suprimir o termo “Educação Infantil” das nomenclaturas

¹⁶ Centro de Educação Municipal Infantil já eram de responsabilidade direta da Administração Municipal.

das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) pode dificultar mais do que ajudar nessa questão. O termo Educação Infantil reflete especificidades próprias da faixa etária - como o brincar, o cuidar, e o educar - e ao suprimi-lo, destaca-se o termo “escola”, aproximando a ideia de escolarização, legitimando que a estrutura das escolas poderiam atender as necessidades das crianças pequenas, correndo o risco de negar as necessidades que lhes são próprias.

O PPP da escola foi construído coletivamente no ano de 2015, um ano antes do meu ingresso na escola, documento este que me ajudou a descrever a realidade organizacional da escola referente ao ano seguinte.

O terreno da escola continha de área construída: banheiros infantis, salão coberto com palco para apresentações, quadra descoberta, piscina, tanque de areia e dois parques (um destinado para as crianças maiores e outra para as crianças menores), refeitório, cozinha, sala de café, sala da Professora Coordenadora, sala da direção e secretaria. Todos os espaços eram ligados por amplos corredores de acesso. Bem como uma ampla área aberta, com árvores e gramado.

Cabe destacar aqui que o local chamado de “sala de aula” pela U.E. em seus documentos e por mim em meus registros, chamarei aqui de “ambiente”, que segundo Horn (2007) refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem neste contexto, envolvendo afeto e relações interpessoais. Desta forma, reflete esse local na Educação Infantil como um ambiente multifuncional e integrado que atenda às necessidades lúdicas, exploratórias e interativas das crianças pequenas, projetados para incentivar a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento integral, oferecendo áreas para brincadeiras, descanso, exploração sensorial e atividades motoras.

Também como parte do cenário da trama, cabe relatar como foi minha chegada na escola em 2016. Fui recebida pela vice-diretora, que me apresentou os espaços e possibilitou que eu tirasse dúvidas. Me lembro de duas questões: “Quantas crianças tem em minha turma?” e “Vou ter alguma monitora para me acompanhar?”. Observa-se desde o primeiro passo dentro da escola, as questões que estavam latentes e as apreensões enquanto professora em início de carreira na Educação Infantil (embora até hoje essas ainda sejam preocupações minhas). Ela me respondeu que o Maternal II E tinha 23 crianças (que aumentaram para 25 no decorrer do ano) e que, nessa faixa etárias, as monitoras eram volantes, e não fixas com as turmas.

E também cabe contextualizar qual era o cenário da minha vida, enquanto professora em início de carreira na Educação Infantil. Eu acabava de assumir um contrato como professora por um ano, em uma turma de Maternal II, tinha apenas as experiências do estágio obrigatório da Universidade, que foi realizado em uma turma de Infantil II, ou seja, os conhecimentos sobre a faixa etária em que atuaria, eram teóricos. Neste ano, trabalhei no período da tarde como professora de uma turma regular e ampliei a carga horária, com projeto de musicalização, uma vez na semana em outra Unidade Educacional. Sendo importante considerar que eu tinha “livre” o período da manhã dos outros quatro dias da semana¹⁷.

A escola atendia 495 crianças na faixa etária entre 2 anos a 6 anos e era¹⁸ composta por 12 ambientes, direcionados para as 22 turmas, divididas entre os períodos da manhã e da tarde. As turmas e a quantidade de crianças por turma, está descrita na figura abaixo.

Figura 30 - Tabela do número de crianças por turma

SALA	QUANTIDADE
MATERNAL I - A	20
MATERNAL I - B	18
MATERNAL I - C	19
MATERNAL II - A	21
MATERNAL II - B	21
MATERNAL II - C	19
MATERNAL II - D	25
MATERNAL II - E	23
MATERNAL II - F	24
INFANTIL I - A	24
INFANTIL I - B	24
INFANTIL I - C	24
INFANTIL I - D	25
INFANTIL I - E	23
INFANTIL I - F	20
INFANTIL II - A	25
INFANTIL II - B	23
INFANTIL II - C	23
INFANTIL II - D	21
INFANTIL II - E	17
INFANTIL II - F	17
INFANTIL II - G	18
TOTAL	474

Fonte: Rio Claro (2015, p. 55)

¹⁷ Realidade que foi distinta nos anos seguintes, em que comecei atuar os dois períodos completos como professora efetiva.

¹⁸ Em 2016 a U.E. correspondia a descrição realizada, no entanto, atualmente já houve reformas para ampliação da quantidade de seus ambientes, para atender a mais crianças, ampliando também o número de profissionais, tanto no corpo docente como na Equipe gestora, com mais uma Professora Coordenadora.

Todos os ambientes eram amplos e arejados, com cortinas de tecidos claros, armários embutidos, uma lousa de giz, televisão, 25 mesas e 25 cadeiras coloridas e pequenas e uma mesa e uma cadeira grande para o professor¹⁹. A sala da turma do maternal II E do período da tarde, era dividida com a turma do Infantil I B do período da manhã, e localizava-se no final do corredor, distante do banheiro e do refeitório, em frente ao parque das crianças menores. O chão era cinza escuro, as carteiras eu geralmente deixava afastadas nas laterais e ao meio mantinha um tapete no tecido de algodão, grande, porém velho e desfazendo-se as laterais. Nas paredes haviam varais para pendurar atividades e recursos da professora que utilizava a sala no período da manhã.

Ao todo eram 28 professores sendo, 23 professores das salas regulares de ensino, 1 da sala do Projeto (integral), 3 de Educação Física, 1 da Sala de Recursos. Ou seja, a Professora Coordenadora acompanhava regularmente, conforme combinado e estipulado semanalmente, 28 diários de bordo.

Provavelmente, por conta da extensa dimensão territorial da escola e do grande número de profissionais que giram em torno da Professora Coordenadora, eu pouco a deparava em outros momentos individuais. Nossos encontros eram nas HTPCs e outras reuniões (com familiares, ou coletivas entre os pares). Diante disso, nosso principal meio de diálogo se configurava com as escritas no diário de bordo.

As minhas escritas, enquanto professora de Educação Infantil em início de carreira aqui exploradas foram produzidas nesse cenário, tecidas a partir do encontro com as crianças. Encontro este, potente, entre vozes e consciências, que transforma (Bakhtin, 2003). A escrita, o narrar, assim como na pesquisa de Simas (2018):

[...] permitiu que a experiência fosse valorizada, que o singular fosse percebido e as ausências se tornassem presenças. Talvez porque narrar, além de potencializar o olhar e a escuta sensíveis, era o ato no qual eu, através dos acabamentos estéticos provisórios, produzia o equilíbrio dinâmico de unir passado e futuro num presente vivo, num presente mais refletido, de uma maneira mais refletida (Simas, 2018, p. 260).

Dessa forma, os enredos também se constituem com a participação ativa das crianças, pois elas que tencionaram essas premissas. São registros meus, mas

¹⁹ A forma como esse ambiente, destinado a crianças de 3 anos, era composto, com alto número de carteiras individuais e oferecido aos professores e às crianças, refletia uma concepção de Educação Infantil, voltada para a instrução formal e para a transmissão de conhecimento.

estão repletos de vozes das crianças. E a peculiaridade da documentação pedagógica na Educação Infantil é exatamente conseguirmos ver a criança como um sujeito ativo, com o qual podemos pesquisar, compreender, encontrar um significado (Rinaldi, 2020) e registrar as situações a partir da alteridade e com o olhar delas.

7.1 ENREDO “DO ESPANTO, ÀS INQUIETAÇÕES”

O choque de realidade com as condições de trabalho e estruturais das escolas públicas não me paralisava no sentido de deixar de tentar realizar um trabalho de qualidade, mas também não me paralisava no sentido de buscar melhorias.

Escrever, registrar, poderia não resolver, mas era uma forma de “liberar” o que “por dentro” estava me consumindo e também de talvez fazer o outro olhar para o que eu estava olhando.

Hoje, 25 crianças estavam presentes novamente! É uma imensa dificuldade, pois não são 25 crianças autônomas, são 25 crianças de 3 anos para UM adulto, fico bem triste, pois o trabalho poderia ser mil vezes mais proveitoso para essas crianças se trabalhássemos com números menores (Talita, você sabe me dizer sobre limite de crianças por sala? Pois não é possível que considerem esse limite seguro) (Professora - Diário de Bordo, 01/08/2016, p.103).

Gabi, desconheço o limite por sala. A nossa escola e todas as de Rio Claro, o máximo é 25 crianças por sala, via regra da secretaria. Por enquanto, teremos que nos esforçarmos e darmos o nosso melhor, como você já tem feito. Então, não fique frustrada com algo que está além de suas mãos. Continue fazendo esse excelente trabalho. (Professora Coordenadora Talita - Diário de Bordo, 15/08/2016, p.105).

Assim como a Professora Coordenadora aponta, algumas situações estavam “além das minhas mãos”, no sentido de impotência ou incapacidade diante da dada

situação, no entanto, escrever sobre isso já significava para mim mais do que apenas vivenciar e emudecer-me.

Enquanto ainda professora de Educação Infantil e pesquisadora, no encontro com esses registros, fui em busca de dados e justificativas da realidade que ainda permanece.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) apresenta a seguinte orientação:

Quanto menores as crianças, mais desaconselhados são os grupos muito grandes, pois há uma demanda de atendimento individualizado. Até os 12 meses, é aconselhável não ter mais de 6 crianças por adulto, sendo necessária uma ajuda nos momentos de maior demanda, como, por exemplo, em situações de alimentação. Do primeiro ao segundo ano de vida, aproximadamente, aconselha-se não mais do que 8 crianças para cada adulto, ainda com ajuda em determinados momentos. A partir do momento no qual as crianças deixam as fraldas até os 3 anos, pode-se organizar grupos de 12 a 15 crianças por adulto. Quando as crianças adquirem maior autonomia em relação aos cuidados e interação de forma mais independente com seus pares, entre 3 e 6 anos, é possível pensar em grupos maiores, mas que não ultrapassem 25 crianças por professor (Brasil, 1998, p. 72).

Existe também uma recomendação do MEC, segundo parecer CNE/CEB nº 20/2009 que dispõe sobre as DCNEI:

As estratégias de atendimento individualizado às crianças devem prevalecer. Por isto, a definição da quantidade de crianças por adulto é muito importante, entendendo-se que no caso de bebês de 0 a 2 anos, a cada educador devem corresponder no máximo de 6 a 8 crianças. As turmas de crianças de 3 anos devem limitar-se a 15 por adulto, e as de 4 a 6 anos de 20 crianças (Brasil, 1998, p. 15).

Em 2013 o MEC publicou uma cartilha sobre as dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil, indicando que:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (Brasil, 2009, p.13).

Embora existam diretrizes nacionais, que recomendam essas proporções específicas de crianças por professor, todas são mencionadas em forma de “orientação”, “indicação”, “recomendação”. Mesmo nas quantidades apontadas nesses documentos já é possível identificar que são quantidades que não

consideram as especificidades dessas faixas etárias dos bebês e crianças pequenas. Sem contar ainda, que estas nem sempre são seguidas pelos municípios.

No município de Rio Claro, existe o Decreto Nº 9221-2010 de 22 de dezembro de 2010 que Dispõe sobre a definição de Módulo de Pessoal das Unidades Educacionais do Município de Rio Claro e dá outras providências (Rio Claro, 2010). Considerando as características da escola em que eu atuava, o número de monitores correspondia a tabela de anexo I: “Quadro de suporte pedagógico e administrativo e quadro de apoio escolar para U.E.s de Educação Infantil que atendem classes de maternas 1 e 2, infantis 1 e 2 e para U.E.s de ensino fundamental.

Figura 31 - Quadro correspondente ao número de monitores da U.E. segundo o módulo

Número de Classes	Monitor de Ensino
até 10	01
11 a 19	02
20 ou mais	03

Fonte: Rio Claro (2010, p. 10)

Conforme já descrito no cenário da U.E., esta continha 22 turmas, o que correspondia a 3 monitores para atender todas elas²⁰. O que certamente “[...] impossibilitava o fazer docente qualitativo, o qual articulasse cuidar e educar, respeitasse as singularidades e ritmos das crianças e potencializasse adequadamente a aprendizagem e o desenvolvimento” (Pinto, 2023, p. 36).

A autora, em sua pesquisa, considera e compreende “[...] o quanto é difícil, ou impossível, atender às especificidades dos bebês e das crianças, pois para respeitar (de verdade) suas necessidades, singularidades e ritmos, a proporção adulto-bebê e/ou adulto-criança nas escolas teria que ser menor” (Pinto, 2023, p. 37).

Falta uma lei que estabeleça um número máximo de alunos por turma, enquanto isso, frequentemente, os municípios excedem essas recomendações, comprometendo a qualidade do atendimento e o desenvolvimento das crianças.

Além de uma questão, como fator dificultador para a professora em início de carreira, também se trata de uma questão de luta política do campo da Educação

²⁰ Sem ainda levar em consideração aqui, as crianças que estavam em processo de investigação de possíveis deficiências indicando serem Público Alvo da Educação Especial.

Infantil e que perpassa por todos os profissionais que atuam com essa faixa etária com salas superlotadas.

Para além das situações em que eu não teria condições de me aprofundar na luta que seria a longo prazo, outras eu imaginava que poderia sugerir a modificação a curto ou médio prazo, como por exemplo, modificação da localização dos espaços destinados a cada turma e solicitação de compras.

Quando as crianças começavam a frequentar a escola de Educação Infantil, especificamente o maternal II desta U.E., ou os que seguiam do maternal I para o maternal II, observei que era comum os profissionais da escola questionarem os familiares no início do ano, supondo que as crianças já estivessem desfraldadas, e orientando para as crianças que ainda não estivessem, que iniciassem o processo e fossem à escola sem a fralda. Eu vi aquilo, observei, e não intervi e nem questionei, afinal eu tinha acabado de chegar naquele espaço.

Embora eu soubesse que esse processo precisava ser tratado com a família de forma sensível e compreensível, hoje olho para essa situação e talvez compreenda que ocorria devido às condições de trabalho das monitoras, que também eram exaustivas e desafiadoras. Trabalhavam em números reduzidos para atenderem a todas as crianças que necessitassem e sem um espaço apropriado para higiene dessa criança pequena, como um trocador ou um vestiário mais reservado, no entanto, em ambas as situações, as prejudicadas eram principalmente as crianças.

Os maternais II são frequentados por crianças com idades entre três e quatro anos, período em que a maioria realmente já está utilizando o banheiro com certa autonomia e não dependem mais do uso da fralda. No entanto, já em 2016, eu havia estudado sobre o desenvolvimento infantil e sabia que isso não poderia ser considerado uma regra, pois cada criança tem o seu próprio ritmo e se trata de um marco importante no desenvolvimento infantil. E mais importante do que a idade da criança, são as capacidades que ela precisa desenvolver antes disso (Moreira; Vitoria, 1998).

Na nossa turma, três crianças ainda não tinham o controle completo dos seus esfíncteres e após a orientação vinda da escola, as famílias começaram a levar as crianças sem as fraldas. E começaram os escapes.

Na maior parte do tempo eu ficava sozinha com a turma e mesmo as crianças que já tinham total controle dos seus esfíncteres pediam com frequência para irem

ao banheiro e necessitavam de um acompanhamento, pois o banheiro localizava-se em torno de 15 metros de distância dos espaços que nossa turma mais ocupava e frequentava e principalmente porque as crianças ainda precisavam de supervisão e auxílio no autocuidado.

Assim que pediam para usarem o banheiro ou os escapes aconteciam, eu buscava com os olhos pelos corredores alguma monitora que pudesse acompanhá-los ou trocá-los, porém raras eram as vezes em que eu conseguia localizar alguém.

Assim como essas profissionais, eu também tentei me adaptar (não me conformar e nem me silenciar) a essas condições de trabalho, pensando nas crianças. Uma maneira de tentar minimizar essas ocorrências e também conseguir dar mais apoio às crianças era acompanhando-as até o banheiro. Porém, eram 25 crianças, então passei a organizar, na rotina diária, horários em que íamos todos juntos ao banheiro (observação desse horário inserido nos meus seminários a partir do mês de março) e que eu pudesse entre a porta do banheiro e o corredor orientar e auxiliar os que estivessem utilizando o banheiro e olhar os que aguardavam do lado de fora.

Embora essa pausa, em que todos usavam o banheiro ajudasse, não tinha como controlar as particularidades e as necessidades surgiam também em outros momentos. Em outros momentos passei a confiar na autonomia deles e aguardá-los, olhando-os irem e voltarem pelo corredor. De certa forma, foi muito importante para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Aconteciam alguns acidentes, como por exemplo, voltarem molhados de xixi ou não conseguirem se higienizar.

Também passei a trocar as crianças que necessitavam eventualmente no cantinho da sala, que eu já achava, em 2016, um procedimento desapropriado, mas como o auxílio de uma monitora demorava, às vezes por horas, não tinha como deixar aquela criança molhada. Sobre esse procedimento, além de desapropriado, hoje ainda destaco a falta de privacidade da criança e exposição. Expressar essas atitudes e condições da nossa Educação Infantil me doem até hoje e me trazem um nó na garganta.

Embora eu considerasse um absurdo e um desrespeito com meu trabalho e com as necessidades das crianças não ter o apoio desse profissional, em 2016 eu acreditava ser por má vontade dessas pessoas, ou pela falta de vínculo e empatia comigo que havia acabado de chegar. Naquele tempo vivido, inserida nesse

contexto eu desconhecia toda a questão quantitativa do módulo de apoio desses profissionais apresentado anteriormente, bem como desconhecia a realidade das outras turmas também superlotadas, ou seja, me faltava o olhar do “todo”.

Para além do meu olhar da necessidade de apoio em uma turma tão numerosa que discorro no enredo seguinte, também registro sobre a distância e talvez uma má distribuição dos espaços:

As salas de maternal, eu acho que deveriam ficar mais próximas ao banheiro, para facilitar para as professoras e para as crianças. Até porque, às vezes, não tem monitoras na porta do banheiro e a criança acaba indo sozinha ou tem medo de ir. (Diário de Bordo, 02/04/2016, p. 38).

Vou passar a dica para a Janaína (Diário de Bordo, 05/04/2016, p. 38).

Deve ser levado em consideração que poderia realmente ser uma má distribuição dos espaços, até mesmo uma falta de sensibilidade para as necessidades das crianças dessa faixa etária por parte da equipe gestora, no entanto o critério de distribuição poderia ser outro, por outros motivos e considerando outras especificidades ou necessidades que eu desconhecesse naquele momento como, talvez, o tamanho daquele espaço, a organização, os tipos de armário, etc. Hoje, nesse exercício de olhar exterior de uma professora que também já passou pela equipe gestora, destaco que existem falhas, especificidades que podem fugir do nosso olhar, existem limitações e existem outros critérios que precisam também ser considerados para fazer escolhas junto ao grupo.

A Professora Coordenadora respondeu, demonstrando ter considerado meu apontamento e se comprometeu a passar para a direção. Não houve mais diálogos quanto a isso, eu não continuei na escola no ano seguinte para saber se a mudança ocorreu.

Ainda a curto prazo, eu fazia solicitações de forma argumentativa, cobrava alguns recursos e respostas, bem como fazia questionamentos:

Você conseguiu ver sobre o espelho pra mim? Precisamos de um na sala, é importante nessa faixa etária e um recurso legal para realizar várias atividades. (Diário de Bordo, 17/06/2016, p. 82).

Boa tarde Gabi, já verifiquei e informei a Jacqueline sobre a possibilidade da compra de um espelho! O processo para compra é um pouco moroso, pois passa por várias etapas. Mas, assim que tiver uma resposta, lhe comunico. Entretanto, vou dar uma sugestão, por enquanto, sempre que precisar utilizar o espelho para uma atividade, use o espaço do salão. Lá tem um espelho grande e ótimo! (Professora Coordenadora Talita - Diário de Bordo, 17/06/2016, p. 82).

Talita, não vai ser colocado tatame na minha sala? No outro maternal II, sala 5 e no PEI, sala 7 foram colocados, e na minha maternal, sala 6, não. Você sabe me explicar o motivo? (Professora - Diário de Bordo, 06/10/2016, p. 128).

Gabi, acredito que a direção já tenha conversado com você, pedi que ela te explicasse. A quantidade de compra do tatame foi decidida pelo Conselho de Escola. Neste momento, só conseguimos para estas salas, mas também será colocado nas outras em um outro momento. Por enquanto, precisa aguardar. (Professora Coordenadora Talita - Diário de Bordo, 19/10/2016, p. 128).

O que eu, enquanto professora em início de carreira enxergava com esses registros, eram solicitações e questionamentos que estavam sendo vistos. O registro nesse momento representava a luta que eu poderia enfrentar, pedindo, questionando, argumentando...

Ao olhar para essas escritas e essas respostas, percebo que tiveram paciência comigo, me explicaram sobre os procedimentos de compra, sobre as verbas limitadas recebidas pela escola e a importância da atuação do Conselho de Escola nessas decisões.

Hoje também conheço as dificuldades de realizar compras com dinheiro público, as regras e limitações, e também a proporção entre o quanto é recebido

comparado com as necessidades de compras. O trabalho do Conselho de Escola de fazer escolhas é extremamente difícil, mesmo que considerem todas as necessidades das crianças, escolheram a compra de tatames para algumas salas e escolheram os espaços que seriam colocados. Por que não o Maternal II E?

Essa escolha realmente estava diretamente relacionada aos espaços de atuação das professoras mais antigas na escola, garantindo-lhes prioridade. Talvez eu, enquanto gestora atualmente, faria intervenções e questionamentos nesse tipo de sugestão/decisão de compra parcial. Afinal, os tatames e as compras decididas pelo Conselho de Escola não visam os professores, mas as crianças. Se a decisão de compra parcial fosse acatada pelo grupo, a distribuição mais justa e coerente seria um sorteio ou escolha de prioridades por necessidades das crianças. Das crianças, e não dos professores em início ou final de carreira.

7.2 ENREDO: “POR ENTRE PARCERIAS”

As parcerias evidenciadas nas escritas e aqui expressadas e interpretadas, estão em afinidade com a ideia de um “apoio coral”. Embora Bakhtin não use especificamente esse termo em suas produções, ele está relacionado à ideia de polifonia e dialogismo, e o autor trata de conceitos semelhantes ao discutir a multiplicidade de vozes e a interação entre elas.

O conceito de polifonia é fundamental na constituição das relações sociais, pois refere-se à coexistência de múltiplas vozes independentes e autônomas, “é justamente o fato de ela realizar-se entre diferentes consciências, ou seja, de ser interação e a interdependência entre estas” (Bakhtin, 2015, p. 41).

Cada voz representa uma perspectiva única e irreconciliável e essas vozes não são subordinadas a uma única perspectiva autoral dominante, mas interagem e coexistem de forma igualitária. As vozes da professora de Educação Infantil em início de carreira se cruzam com outras vozes, que carregam histórias.

Para Bakhtin (2003), o dialogismo é a ideia de que todas as expressões e sentidos são criados através da interação e do diálogo entre diferentes vozes. Esse significado não é estático nem único, surge da interação contínua entre falantes, textos e contextos. Conforme Jobim e Souza (2003):

A unidade da experiência e da verdade do homem é polifônica. Somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida pode dar conta da integridade e da complexidade do real [...]. Dialogismo e polifonia constituem as características, essenciais e necessárias, a partir das quais o mundo pode ser compreendido e interpretado de muitas e diferentes maneiras, tendo em vista seu estado de permanente mutação e inacabamento (Jobim e Souza, 2003, p. 325).

Nesse sentido, as relações de parcerias podem ser entendidas como a sustentação mútua das vozes em um diálogo, onde cada voz apoia e responde às outras, criando um tecido complexo de significados. Para isso, foi necessário que eu, enquanto professora de Educação Infantil em início de carreira, compreendesse que a instituição de Educação Infantil é constituída por seus atores, sendo eles: as crianças e suas famílias, e seus pares profissionais da escola (professores, monitoras, equipe gestora, entre outros funcionários). E também conseguisse se colocar constantemente no lugar desses outros, dispondo das suas verdades para compreender o que lhe era comunicado.

Parceria entre docentes

A falta de brinquedos e materiais na escola era uma dificuldade muito grande para mim, porque enquanto professora em início de carreira, eu não sabia como consegui-los. E essa é uma questão a se pensar, somos nós professores que temos que conseguir esses brinquedos e materiais?

Em 2016, eu observava naquele contexto que algumas professoras tinham brinquedos em seus espaços, os quais achava que eram da escola, sendo assim escrevi em meus registros para a Professora Coordenadora:

“Seria tão legal ter mais cantinhos na escola, ou mais brinquedos que fossem divididos para todas as salas, pois muitas professoras têm um monte de brinquedos todos misturados, enquanto outras não tem nada” (Professora - Diário de Bordo, 05/05/2016, p. 59).

A Professora Coordenadora Talita respondeu incentivando uma parceria:

“Tente conversar com suas parceiras e emprestar” (Professora Coordenadora Talita - Diário de Bordo, 10/05/2016, p. 59).

Após a resposta, compreendi que os brinquedos não eram coletivos da U.E., mas pessoais das próprias professoras. No entanto, essa parceria sugerida, não era algo fácil para a Gabriela de 2016, professora em início de carreira, num grupo em que não conhecia ninguém. Então, como eu poderia tentar essa aproximação?

O ambiente destinado ao Maternal II E no período da tarde (e tudo que nele continha, brinquedos, cartazes, tapete, etc.) era utilizado por duas turmas, uma no período da manhã e a outra/minha no período da tarde. A aproximação dos pares para tentativa de diálogo e parceria foi com esta professora, que dividia esse espaço comigo, de forma que eu comecei a levar brinquedos e materiais e deixar um recadinho colado na porta do seu armário, dizendo “Trouxe alguns brinquedos e materiais novos, pode usar se quiser”. Nesse movimento ela também começou a levar ou deixar os brinquedos que antes ficavam trancados em seu armário disponíveis e também deixava um bilhete colado em meu armário oferecendo os seus brinquedos.

Devido a essa troca, a agradei pessoalmente na HTPC e elogiei algumas atividades expostas em nossa sala, fato que nos aproximou e fez com que nos sentássemos próximas nas reuniões seguintes. Nós duas identificamos semelhanças na maneira em que desenvolvíamos o trabalho com as nossas turmas, principalmente na organização do espaço em pequenos cantos de atividades/brincadeiras, inspirados em Freinet, por isso decidimos unir nossos brinquedos e materiais para que esses kits temáticos de brinquedos ficassem mais diversificados. Essa parceria se intensificou e fica evidenciada posteriormente nos registros de brincadeiras com os brinquedos organizados em forma de cantinhos:

Como estava chovendo, após o lanche, a rotina mudou, fizemos uma roda de conversa sobre o convite da festa junina e conversamos sobre montarmos os cantinhos, já que uma criança tinha levado uma caixa registradora, então poderíamos montar o cantinho do supermercado. Primeiramente ficou: supermercado, brinquedos e arte, e depois eles pediram cozinha (que organizei junto com a professora C. com os brinquedos que trouxemos) (Professora - Diário de Bordo, 20/05/2016, p. 74).

A divisão dos brinquedos e o trabalho desenvolvido com uma estratégia em comum, fez com que ocorresse o nosso encontro, enquanto um movimento formativo e uma lição para o trabalho de parceria (Cassão, 2019). Numa relação dialógica constituída nas e pelas trocas sociais entre duas ou mais consciências e mediado pela linguagem, compartilhávamos o conhecimento, as conquistas, as frustrações e as falhas, pois parceria, segundo Cassão (2019, p. 144) “É saber edificar o conhecimento do outro, é ter humildade para reconhecer que você também tem falhas e que as dividir com o outro as deixa menores. E por estarem menores tornam-se mais fáceis de serem superadas”.

Parceria entre professora e monitora

A necessidade de colaboração e suporte é um enredo nítido, de elo entre diferentes narrativas. Eu buscava escrever para demonstrar o quanto eu necessitava de colaboração, pois o meu trabalho ficava limitado se realizado individualmente.

“[...] noto que o momento do meu café é um período que as crianças ficam ociosas com a monitora, geralmente assistindo TV, gostaria que esse tempo das crianças com ela também fosse melhor aproveitado” (Professora - Diário de Bordo, 17/02/2016, p. 7).

Diante do meu apontamento, a Professora Coordenadora Vitória direcionou uma orientação:

“Podemos conversar em HTPI” (Professora Coordenadora Vitória - Diário de Bordo, 17/02/2016, p. 7).

No entanto, esses momentos de HTPI com a Professora Coordenadora eram raros, justamente devido à demanda da U.E. para essa profissional e esse assunto acabou não sendo conversado.

O PPP da U.E. descreve as atribuições de todos os profissionais que atuam na escola segundo a legislação do município. Dentre as atribuições da agente educacional (monitora), na descrição detalhada, contém: “Trabalhar integralmente com o professor, no sentido de proporcionar à criança atendimento com uma única linha de ação” (RIO CLARO, 2015, p. 29).

No entanto, de acordo com o “Módulo de Pessoal das Unidades Educacionais do Município de Rio Claro” (já apresentado no enredo: “Do ESPANTO, às INQUIETAÇÕES”), desconhecido por mim em 2016, essas 3 profissionais da escola, atuavam como volantes, ou seja, se revezavam entre as turmas, destinadas a darem suporte a professora e/ou a turma que mais estivesse precisando de auxílio em determinado momento do dia, bem como acompanhar as crianças nos 20 minutos de café dos professores. Fator que já dificulta um trabalho integrado, devido ao curto período em que ficavam com as crianças e com cada professora.

Devido a essa e outras formas de organização e o baixo número de profissionais em uma escola tão grande e com turmas numerosas de crianças pequenas, em diversos momentos eu me via sozinha, sem o suporte e parceria de outro adulto, para acolher as necessidades das crianças, e ainda menor era a probabilidade de conseguir realizar um “trabalho integrado, com uma única linha de ação”. Assim deixei registrado,

Nesta quarta-feira, as mesmas crianças choraram: L. K. M. G. e E. Eram 5 crianças chorando e 20 animadas e com muita energia. Havia planejado iniciar com uma roda de músicas, mas não tinha condições (deixei as crianças com brincadeira livre com giz de lousa, que era o que eu tinha na sala). Eu não tinha colo suficiente para 5 crianças. Já estava tumultuado, até que a M. vomitou de tanto chorar. Socorrê-la fazia com que as outras 24 crianças ficassem “sós”. Eu preciso de ajuda, principalmente nesse momento em que eles estão em adaptação. (Professora - Diário de Bordo, 17/02/2016, p. 7).

Fica evidente, um momento de tumulto, dificuldade, solidão e pedido de ajuda, de parceria. Eu, não tinha consciência da dimensão da complexidade que envolvia o baixo número de profissionais que pudesse me auxiliar.

Outros registros, no mesmo sentido, persistem,

Fizemos o lanche e fomos para o parque, um momento sempre de muita tensão, pois não consigo atender as necessidades das crianças. percebi que as crianças estavam com bastante vontade

e saudade. Depois de aproveitarem, sentamos embaixo da árvore e fizemos o relato da história que contei no início da aula para a tia C., que ainda não estava presente na sala quando eu contei. (Professora - Diário de Bordo, 11/02/2016, p. 2).

Então, por diversas vezes, é identificado nas escritas dessa época, frases querendo apontar a ausência da monitora, como se ela que não quisesse estar presente.

Na semana seguinte, começaram aparecer nos registros do diário tentativas para estabelecer uma parceria com a agente educacional:

"Propus hoje para a C. ir liberando aos poucos para eles escovarem os dentes, assim eles já fazem essa atividade importante, enquanto eu vou para o café, integrando-a na nossa rotina" (Professora - Diário de Bordo, 20/02/2016, p. 9).

Os pedidos de ajuda sempre eram realizados com muita humildade, demonstrando a importância e a diferença que o trabalho em parceria e atuação daquela pessoa faria no meu trabalho e conseqüentemente no desenvolvimento das crianças. Além disso, a cada pequeno avanço, busquei agradá-la com pequenos presentes, em forma de agradecimento pela parceria. Meses depois aparecem registros, não somente da escovação dos dentes, como de maior integração com a turma, saindo do espaço da sala e abandonando o uso da TV nesse momento.

Não deu tempo de contar a história porque no meu café, além de escovarem os dentes, a monitora saiu com eles da sala e não daria tempo de voltar. Então aproveitamos esse momento de passeio e brincadeira livre na área externa juntas e deixei a história para segunda-feira (Professora - Diário de Bordo, 08/04/2016, p. 40).

As iniciativas da agente educacional foram valorizadas por mim e foram dados prosseguimentos, sempre na tentativa de vínculo e integração do trabalho. Freire (1987) enfatizava que o diálogo não deve ser visto como uma relação hierárquica,

em que "aquele que sabe mais" ensina ou molda "aquele que precisa saber mais". Para ele, o diálogo é "um ato de criação".

Parceria entre professora e as famílias

O trabalho em parceria na educação e ainda mais especificamente na Educação Infantil, necessitava ir além, pois para conhecer as crianças, também se fazia necessário conhecer as suas famílias, seus diferentes conhecimentos, saberes e valores, e estabelecer com eles uma relação dialógica.

Os encontros com os familiares das crianças ocorriam diariamente, principalmente no momento da saída, conforme registro:

Por fim, às 16:20 começamos a arrumar a sala e eles sempre pedem filminho no final da aula. Na minha opinião, não tem problema 20 minutos de filminho por dia (ou menos, sendo que tem crianças que saem mais cedo por causa da van), porém tenho um certo medo dos pais reclamarem achando que o filminho é todo dia e por bastante tempo, mas essa estratégia está sendo boa no momento da saída por enquanto, pois preciso controlar quem sai e preciso mantê-los entretidos, quero mudar isso assim que possível (Professora - Diário de Bordo, 18/02/2016, p. 8-9).

As escritas de 2016 refletiam que eu estava preocupada com a opinião das famílias, principalmente no que achariam do meu trabalho. Eu não sabia como explicar e demonstrar meu trabalho a eles, não sabia como estabelecer esse vínculo e tinha pressa. A Professora Coordenadora Talita, deu direcionamento para o início do estabelecimento do vínculo, conforme o registro de sua devolutiva:

"Não existe problema quanto a isto e se for preciso converse com os pais na reunião" (Professora Coordenadora Talita - Diário de Bordo, 24/02/2016, p. 9).

Sendo assim, localizei registros dessa parceria se estabelecendo na reunião de pais:

Dia de reunião de pais na primeira aula. contei como está sendo desenvolvido o trabalho com as crianças, quais os interesses delas, quais são as atividades permanentes na Educação Infantil, mostrei e dei exemplos de algumas brincadeiras que estamos desenvolvendo. Passei recados gerais e dediquei um tempo para sugestões e combinados, dentre eles a TV no momento da saída (Professora - Diário de Bordo, 15/03/2016, p. 62).

Na primeira reunião com os familiares, busquei inicialmente explicar minha proposta de trabalho para a turma de maternal e expressar minhas observações do desenvolvimento e envolvimento das crianças. Atitude que Guimarães (2012) considera fundamental para o bem-estar e a segurança das crianças, pois estão atrelados diretamente ao bem-estar e à segurança das famílias nesses novos vínculos.

E o segundo momento, dediquei para sugestões e combinados, demonstrando estar disposta a estabelecer uma relação dialógica com as famílias. Relação que Guimarães (2012) considera um imenso desafio “[...] enfrentar a alteridade na relação com a família, desviando do julgamento de suas atitudes, da comparação, compreendendo as possibilidades e limites do diálogo com ela” (Guimarães, 2012, p. 89).

Insegura, enfrentei esse momento, mesmo sabendo que poderiam surgir críticas. Eu demonstrava medo do julgamento das famílias com relação ao meu trabalho. No entanto, confiei em mim e na importância do estabelecimento dessa parceria para desenvolvimento do meu trabalho ao longo do restante do ano.

Embora eu demonstrasse pressa para conseguir a confiança das famílias para conseqüentemente estabelecer parcerias que facilitariam meu trabalho, eu não tinha noção que esse tipo de vínculo, de maneira sólida, é um processo demorado, devido à necessidade de construir uma base de confiança e compreensão mútua. Nesse momento, no início do ano, ambas as partes estão cautelosas e incertas sobre a outra. Demanda tempo para encontros e diálogos, as famílias precisam se sentir ouvidas e valorizadas, e a professora demonstrar consistência e comprometimento com a docência e na relação com as crianças.

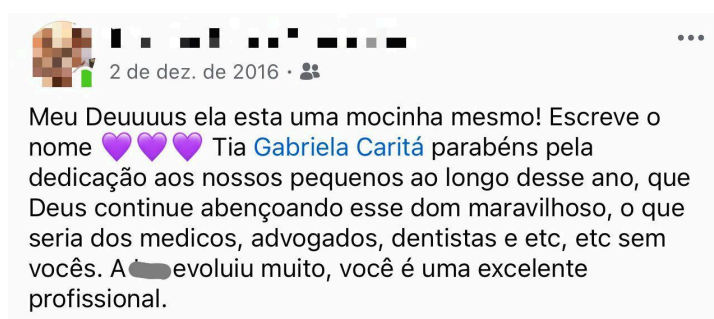
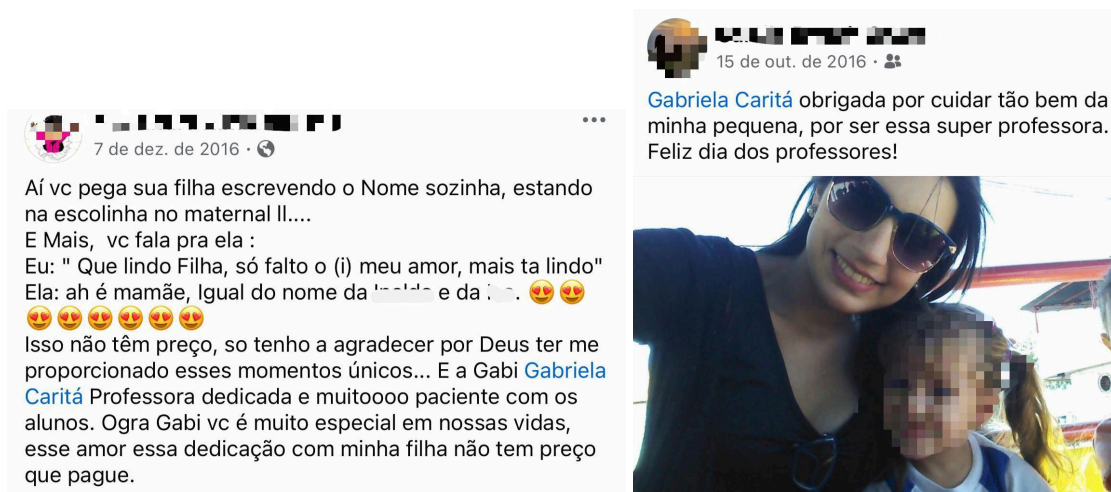
Assim, ao longo do ano, através das escritas, é possível observar que essa relação dialógica ocorreu continuamente, fortalecendo o vínculo de confiança das famílias, refletindo diretamente em minha autoconfiança para o desenvolvimento do meu trabalho e no vínculo com as crianças, conforme registro a seguir:

Ao final desta segunda reunião, os pais foram mais participativos, quiseram entender alguns conteúdos trabalhados e também perguntar sobre o desenvolvimento da criança. Conversamos apenas coisas positivas. Foi bem legal ouvir os pais dizerem que em casa as crianças comentam do projeto que estamos desenvolvendo, além de ver o envolvimento das famílias com o meu trabalho (Professora – Diário de Bordo – 15/05/2023, p. 66).

As escritas dão indícios da escuta e respeito às vozes individuais de cada família e de uma interação contínua e transformadora entre a professora e as famílias.

As evidências desses vínculos, construídos ao longo do ano de 2016, se deram de diversas maneiras, dentre elas, por publicações realizadas pelas famílias nas redes sociais, nos meses de outubro e dezembro.

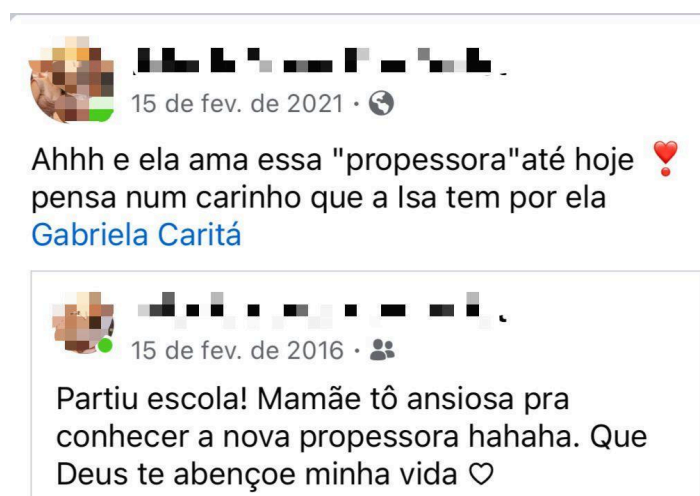
Figura 32 - Registros da parceria das famílias



Fonte: Acervo pessoal (2016)

E, para além do ano de 2016, essa parceria deixou marcas na professora, nas famílias e nas crianças, registrado mais uma vez por uma postagem nas redes sociais, cinco anos depois.

Figura 33 - As marcas de parceria com as famílias



Fonte: acervo pessoal (2021)

Nos dias atuais eu compreendo essa reatividade inicial e o tempo que as famílias necessitam de aproximação e confiança, já utilizei de diferentes estratégias de diálogo e também de acolhimento para as famílias, no entanto, naquele ano, eu não havia aprendido na Universidade, nem na escola onde cheguei, como realizar essa aproximação. As relações foram se estabelecendo mediante a necessidade do grupo, a minha sensibilidade e disponibilidade das famílias.

Por fim, é por entre as parcerias que o trabalho docente é possível.

7.3 ENREDO: “PERCURSOS”

Esse enredo expressa os percursos transitados pelas crianças na movimentação pelos espaços da escola, que estão atrelados aos meus percursos enquanto professora em início de carreira na Educação Infantil.

Ao chegar na U.E. me deparei com alguns hábitos praticados pelas outras professoras e monitoras, que com o passar do tempo se tornaram uma espécie de “regras ocultas” da escola. Uma delas era o hábito de fazer filas com as crianças para movimentarem-se pelos espaços. No entanto, na graduação, eu havia aprendido que organizar as crianças em fila não era prática adequada, pois demonstrava uma concepção desumana e de repreensão das crianças, e essa não era a imagem que eu gostaria de transmitir sobre o meu trabalho, nem uma prática que gostaria de realizar.

Inicialmente houve a tentativa de adaptar-se ao espaço e as regras ocultas, na tentativa de pertencer ao grupo e de aprender com os pares mais experientes. No entanto, era uma dificuldade muito grande conseguir colocar 25 crianças de 3 anos alinhadas, andando de forma síncrona, uma atrás da outra, em torno de 100 metros por vez. Eles saíam da fila, se puxavam, brigavam e o percurso ficava ainda mais lento e exaustivo. Essa dificuldade foi relatada nas escritas do diário de bordo logo em meados do mês de fevereiro:

O que senti dificuldade com essa faixa etária (que ainda não tinha experiência) é de movimentação pelos espaços da escola (da sala até o parque, do parque até o banheiro, etc.) repensarei esse

momento, já que não gosto muito da organização em fila
(Professora - Diário de Bordo, 11/02/2016, p. 2).

A Professora Coordenadora responde prontamente, na mesma semana, a esse meu incômodo, sugerindo outras estratégias de movimento pelos percursos:

“Eles podem formar grupos, dar as mãos, ir cantando, não precisa ser necessariamente em fila”. (Professora Coordenadora Vitória - Diário de Bordo, 24/02/2016, p. 2).

A partir da resposta da Professora Coordenadora, esse hábito que já era um incômodo passou a não ser cumprido, porém realizar o percurso com as crianças fazendo outras brincadeiras e movimentando-se causava agitação, curiosidade e por vezes dispersão, o que fazia com que não cumprir a prática da fila também tivesse consequências e outras dificuldades.

Além da dificuldade em direcionar as crianças por esses percursos, ainda havia os dizeres circulantes: Qual imagem de professora estou passando? Que não dá conta de movimentar-se com as crianças pelos espaços sem perdê-los ou sem conflitos e agitação? Qual modelo de professora e de crianças eu tinha em mente/idealizava? Esses pensamentos refletidos pelos registros demonstram que a minha preocupação e medo era ainda maior com o que os outros iriam pensar, para além das dificuldades e desafios enfrentados.

Embora a Professora Coordenadora havia aprovado a ideia de outras formas de movimento das crianças pelos percursos, em algumas situações, era solicitado que as crianças se mantivessem nessa organização alinhada, uma atrás da outra, como por exemplo, às sextas-feiras em que descíamos para o salão, onde a cada semana, as crianças de uma turma realizava uma apresentação cultural para os seus respectivos responsáveis e para as outras turmas da escola, o que nesse momento, trazia novamente uma dificuldade em minha prática docente e também uma preocupação em adaptar-se aquele contexto ainda em meados do mês de maio:

Como a regra para ir ao salão era se organizar em fila, tive que conversar bastante com as crianças sobre isso, eles ainda sentem dificuldade com frente/trás, lado direito e esquerdo, vão

na fila pulando e desalinhados, então sentar em fila no salão é um desafio. Consegui fazer o caminho com eles brincando de trem, com eles tudo funciona melhor brincando! Chegamos no salão e mesmo assim a fila não ficou ótima, mas já se organizaram melhor, melhoraremos isso (Professora - Diário de Bordo, 08/04/2016, p. 40).

Em uma tentativa de justificativa, nas escritas do diário de bordo, me comprometo a melhorar essa organização, no entanto, apresento a dificuldade novamente, que é respondida pela Professora Coordenadora Talita, porém já de forma diferente da primeira vez:

Os poucos eles vão se adaptando andar em fila (Professora Coordenadora Talita - Diário de Bordo, 13/04/2016, p. 40).

Desde que a regra fosse cumprida nessa ocasião destacada, às sextas-feiras, nos outros dias da semana eu tinha a liberdade de me movimentar pelos espaços com as crianças da maneira que eu julgasse apropriada.

A prática de organizar as crianças em fila, deixa as crianças sem movimento, doutrinando seus pequenos corpos e fazendo com que, em muitos momentos, o professor se torne um controlador. Não era isso que eu queria, e por esse motivo, muitas vezes, aponteí outras estratégias que estavam dando certo:

Para andar com eles pelos corredores, uma boa estratégia é brincar de estátua, essa turminha gosta bastante e todos sabem brincar (Professora - Diário de Bordo, 28/07/2016, p. 97).

E embora eu não realizasse as filas no dia a dia, a monitora, que às vezes me acompanhava, orientava as crianças para essa prática, muitas vezes na minha frente como se quisesse me ensinar como se faz. Um diálogo com ela sobre essa minha concepção de filas poderia ser entendido como um embate, por isso não entrou em cogitação, afinal eu precisava da parceria dela, mesmo que fossem poucos os momentos que ela me acompanhava.

Às sextas-feiras para as apresentações²¹, as crianças (e a professora) eram reguladas de acordo com as “regras” da U.E. e fazíamos a fila. Havia uma conversa com eles sobre a necessidade dessa organização e geralmente o movimento era atrelado a alguma brincadeira que os direcionassem, então cantávamos e nos movimentávamos como trenzinho ou centopeia.

As crianças foram compreendendo a ideia desta organização às sextas-feiras, conforme alguns registros em meados do mês de maio e do mês de agosto:

Descemos para o salão, como toda sexta-feira, e as crianças estão cada vez melhores com a organização em fila (Professora - Diário de Bordo, 20/05/2016, p. 68).

Fomos para a apresentação cultural, conversamos antes sobre a organização em fila e a forma de sentar e se comportar no salão. Sentaram e se comportaram bem (Professora - Diário de Bordo, 05/08/2016, p. 101).

No entanto, nesse espaço, eu tinha que lidar com os olhares de uma cultura que enxergava o movimento como bagunça, e que pareciam me dizer: “Continua desorganizado, você não está conseguindo controlá-los”. Mas, eu queria controlá-los? Ou eu precisava fazer isso?

Vários registros em torno da problemática da fila me dizem que não, que eu não queria controlá-los, no entanto, outros demonstram angústias que me dão indicativos da necessidade do controle, devido às condições de trabalho (o alto número de crianças, os espaços distantes, a ausência de um trabalho em parceria), e a expectativa da professora em início de carreira em “dar conta do trabalho”.

Ao mesmo tempo que não queria controlá-los, também não queria demonstrar ser a professora bagunceira.

Os registros retratam uma tentativa assertiva sobre as concepções de autonomia e regulações, mesmo que ainda de forma fragmentada e inconsistente. No entanto, existia uma expectativa no comportamento das crianças.

²¹ Conforme mencionado anteriormente, estava previsto no Projeto Político Pedagógico da U.E. apresentações culturais semanais, às sextas-feiras, preparadas pelas turmas e apresentadas no palco do salão para os familiares da turma que estava se apresentando, para as demais crianças, professores e funcionários da escola.

Cichei um pouco ruim que meu horário de parque caiu bem no horário de café da monitora, mas como não queria que eles perdessem, fui com eles, e tive dificuldades com a J. (hoje foi o primeiro dia dela na escola), ela não quis sair do parque, ria quando eu chamava e saia correndo. [...] eu com mais 22 crianças enérgicas e com sede, liberei que eles bebessem água, ela não vinha de nenhuma maneira, fiquei extremamente nervosa, nesse momento não haviam monitoras no corredor, eu não poderia deixá-la sozinha no parque, da mesma forma que não poderia deixar 22 crianças sozinhas na sala e/ou bebedouro (Professora - Diário de Bordo, 16/02/2016, p. 6).

No cenário em que eu estava inserida e com a falta de experiência, inconscientemente o controle parecia ser o caminho seguro, mesmo em conflito com minhas concepções e estudos. Essas práticas de cuidado, mas também de vigilância, diante de um trabalho solitário naquele cenário, demonstravam preocupação com as crianças, mas também podem refletir a concepção de criança como seres frágeis e insuficientes. É necessário problematizar: Como eu enxergava as potencialidades daquelas crianças? Até que ponto eu estava possibilitando a liberdade para desenvolvimento da autonomia?

A criança se comunica e interage com o mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. Segundo Nóbrega (2010),

A criança é corporal, onde quer que ela esteja, o seu corpo a acompanha. É no seu corpo, que sua presença é sentida, é nele que ela tem poder de afetar e ser afetada, e onde ela se materializa. Ela vivencia a sua existência corporalmente e, na ação corporal, desenvolve-se e aprende-se, de forma singular, produzindo sua corporeidade. Por ser corporal, a criança tem a sua corporeidade delineada, em seus gestos, nos detalhes de suas ações, nas primícias de seu comportamento, que se dá, na forma de sorrir, falar, olhar, e tratar o que lhe cerca (Guedes, 2019, p. 41 *apud* Nóbrega, 2010).

Entretanto, as “regras ocultas” da escola, meu comportamento na relação com as crianças, e a maioria das minhas propostas de “atividades” (como o próprio nome diz), em 2016, eram voltadas ao desenvolvimento cognitivo, o que demonstra uma compreensão fragmentada da criança e limitada da escola de Educação

Infantil, que deve ter ambientes organizados para oferecer espaços de vida para as crianças e propostas de exploração e experimentação, para que descubram suas potencialidades. Freinet elucida que “não formamos um homem pré-fabricado, mas homens vivos e dinâmicos” (Freinet, 1976, p. 52).

7.4 ENREDO “ENTRE DIÁLOGOS E SILÊNCIOS”

As crianças, principalmente quando estão iniciando suas jornadas escolares, possuem medos, inseguranças e sentem a necessidade de ter por perto pessoas que vão lhe assegurar um acolhimento. Na escola, os professores e toda a equipe pensam em estratégias de acolhimento e bem estar para tornar esses momentos de distância da família e estranhamento desse novo espaço o mais leve e prazeroso possível.

Enquanto professora em início de carreira, procurei estudar sobre o desenvolvimento infantil e oferecer um espaço e postura acolhedora às crianças, no entanto, através das escritas no diário de bordo me questiono e questiono a interlocutora/leitora referente as minhas posturas e ações,

Neste momento algumas crianças ficaram inseguras, mas só 3 começaram a chorar então deixei que os pais ficassem um pouco, e depois fossem saindo dizendo que eles ficariam lá fora com os outros familiares (fiquei pensando se essa atitude foi certa ou não, talvez eu estivesse sendo injusta com as outras crianças, privilegiando alguns porque choraram (Professora - Diário de Bordo, 12/02/2016, p. 3).

“A teoria” não trazia “receitas prontas” de como agir em determinadas situações, o que me gerava medos e inseguranças de não estar fazendo as escolhas certas ou mais adequadas diante das situações vivenciadas. No entanto, como uma professora dedicada a auxiliar a superação de inseguranças supera suas próprias inseguranças?

Eu escrevo bastante nas minhas reflexões, ainda não sei se isso é bom ou ruim, mas me ajuda devido a minha falta de experiência,

pois reflito sobre as minhas atitudes, repenso atividades que não deram certo, relembro as atitudes das crianças, etc. Escrevo mais pra mim, se houver muitas informações desnecessárias, pode me avisar para eu aperfeiçoar os relatos, ou fazer de outra forma (Professora - Diário de Bordo, 12/02/2016, p. 3 grifo meu).

A escrita era uma estratégia, um momento para refletir e registrar. Ao mesmo tempo, no excerto, nota-se um desejo por direcionamento desses registros escritos... como fazer? Existia uma preocupação minha, enquanto professora em início de carreira em produzir essa documentação, buscando uma maneira “certa”.

Bartholomeu (2016) leva em consideração em sua pesquisa essas fragilidades dos professores em início de carreira e menciona que cabe à escola durante a formação continuada:

[...] formar e informar esse profissional sobre o seu papel e, consequentemente, ter influência decisiva no desenvolvimento da sua identidade profissional. Nessa perspectiva, um planejamento escolar do Coordenador Pedagógico pode se caracterizar como um momento que privilegie essa formação (Bartholomeu, 2016, p. 12).

Até meados do mês de fevereiro, conforme esse excerto do registro, as escritas eram realizadas com intuito de escrita para mim mesma, na intencionalidade apontada por Ostetto (2012) “[...] um documento reflexivo do professor, espaço no qual pode marcar suas incertezas, assim como suas conquistas e descobertas. Dessa forma o educador vai tomando o seu fazer nas mãos, responsabilizando-se pela sua própria formação (Ostetto, 2012, p. 15-16).

No entanto, registrar fragilidades e inseguranças não é uma tarefa fácil, nem mesmo quando é para si mesmo, então ao registrar mesmo sabendo que outra pessoa iria ler, existia talvez uma intencionalidade e uma necessidade de validação da prática e das atitudes por outra pessoa, mais experiente e leitora desses registros.

A pesquisa de Bartholomeu (2016) também dá destaque e considera essa questão:

[...] socializar o pensamento não é fácil, pois causa incômodo e inibição. Retratar as inquietações íntimas de quem escreve torna sujeito vulnerável, à mercê do julgamento do outro e é justamente

esse incômodo que faz com que o professor resista ao ato de registrar, expor suas inquietações e fragilidades, o torna suscetível à avaliação do seu par, ou até mesmo subestimando as suas potencialidades (Bartholomeu, 2016, p. 26).

Além de não ser uma tarefa fácil, exige dedicação, envolvimento e disciplina. Mas, principalmente, tempo. Rinaldi (2012) também aponta a questão do tempo quando exercitamos a escuta interna “[...] você entra no tempo do diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro, e, portanto, está fora do tempo cronológico” (Rinaldi, 2012, p. 236).

Tempo este, que não era suficiente nas HTPIs conforme já mencionado, pela demanda já intrínseca do trabalho, somadas às dificuldades da professora em início de carreira, que consequentemente levava ainda mais tempo para buscar aprendê-las. Mesmo assim os registros são extensos e densos, demonstrando a vontade e necessidade em registrar de forma escrita.

Marques (2022) em sua pesquisa, também pensa sobre essa questão do tempo dedicado às escritas para que sejam completas e de qualidade, discorrendo que “Escrever leva tempo, pois essa escrita contempla uma série de instrumentos que devem ser tratados para compor essa documentação. [...] no que se refere a uma produção de qualidade, que contemple as crianças e suas reflexões” (Marques, 2022, p. 108). Sem essa dedicação exclusiva regularmente, memórias se perdem e outras se acumulam, no entanto, essas que se acumulam podem perder sua qualidade.

A Professora Coordenadora validou o ato de escrever e registrar, principalmente enquanto professora em início de carreira:

Pode escrever sim, é bom para ambos os lados (Professora Coordenadora Vitória - Diário de Bordo, 12/02/2016, p. 3).

Além disso, ela aponta como os registros também são “bons” para o trabalho dela enquanto Professora Coordenadora.

Eu, enquanto professora em início de carreira, identifiquei através desse material, um espaço para continuar meus registros, mas também um espaço de diálogo... e acolhimento...

...Diálogo na escrita e a falta dele na oralidade!

Algumas informações de ordem prática eram um fator dificultador, como por exemplo, como ter acesso aos jogos, brinquedos, fantasias entre outros materiais pertencentes à escola? Visualizando as outras professoras utilizando materiais diferenciados e sabendo que esses recursos eram da escola, a professora Gabriela em 2016, também planejou utilizá-los, acrescentando o uso em seu planejamento semanal. No entanto, não bastava colocar em seu planejamento semanal que era entregue a Professora Coordenadora, eles precisavam ser pedidos com antecedência por meio de uma requisição que ficava na sala de café, para que as agentes educacionais separassem e entregassem, um procedimento ao qual eu, naquele contexto, desconhecia.

No dia planejado para utilização dos materiais, não foi permitido que eu os pegasse, fato que foi escrito nos registros:

Mudei essa segunda parte da aula, pois achei que os brinquedos e recursos fossem disponíveis, desconhecia o procedimento de requisição, desculpe, ainda estou me adaptando com a escola (Professora - Diário de Bordo, 15/03/2016, p. 26).

Eu registrei explicando a mudança do planejado, mas também na intenção de lembrá-los que eu era novata na escola e estava me adaptando às “regras” ocultas de procedimentos daquele espaço.

A Professora Coordenadora fez a orientação em forma de devolutiva no diário:

Gabriela, solicite com 3 dias de antecedência, preenchendo a requisição de solicitação, se o que você pedir estiver disponível, será deixado na sua sala para você no dia e horário pretendido (Professora Coordenadora Talita - Diário de Bordo, 17/03/2016, p. 28).

Somente a partir dessa dificuldade e registro da mesma, que tive conhecimento da regra e do procedimento padrão oficialmente.

Eu estava lidando com todas as dificuldades de início de carreira com relação ao encontro com a prática, e além disso, ainda precisava me apropriar das regras daquele cenário. Regras estas que não estavam escritas em nenhum lugar, mas que

dependia de um tempo, pois o contexto não se aprende, se vivencia. Caberia haver orientações por escrito desse tipo de procedimento? Ou caberia uma flexibilidade desta regra para a professora que acabou de chegar naquele espaço e lidaria com ainda mais dificuldades sem os materiais que planejou utilizar? São contextos de acolhimento que precisam ser levados em consideração.

Ainda com relação às informações de ordem prática e comunicação efetiva, momentos atribulados ocorreram em um dia de festa de aniversário:

Quando organizei o semanário, não sabia que podiam ser realizados aniversários na escola, nem que já tinha um autorizado na minha turma, então na sexta-feira foi o aniversário da I. e eu descobri pois as crianças começaram a chegar com presentes, que enquanto eu recepcionava se tornou um caos, pois outras crianças também queriam presentes ou ficavam chateados por não ter levado, essa desinformação atrapalhou um pouco os horários das organizações que eu havia planejado e eu não sei como direcionar uma festa de aniversário na escola (Diário de Bordo, 15/03/2016, p. 27).

Naquela situação, pedi para que uma monitora perguntasse na direção se aquela festividade estava autorizada, que foi respondido prontamente pela mesma profissional, dizendo que “as festas sempre ocorrem”. Após ter passado toda a conjuntura, houve o registro no meu diário da situação e da desinformação, expressando as dificuldades extras que me foram causadas.

Naquele cenário, era comum que essas festividades acontecessem, no entanto, eu, ainda em início de carreira, não tinha apreendido esse contexto. A partir de um olhar exterior, essa com certeza era uma prática comum, e muito simples daquela escola, pois como provavelmente já era algo acordado em Conselho de Escola e de realização por muitos anos, até passava despercebida aos olhos da equipe gestora.

Para as festividades de aniversário, se fazia necessário apenas o alinhamento dos combinados entre a professora e os familiares, que infelizmente nessa situação (em meados de do mês de março de 2016) não ocorreu, pois eu ainda estava na construção dos vínculos com as famílias. Ou ainda, se ocorreu esse diálogo,

provavelmente não compreendi a informação dada pela mãe, por exemplo, de que “na sexta-feira seria o aniversário de sua filha”.

São situações simples e “pequenas” mas que sem um olhar externo e atento a esse professor que acabou de chegar nesse contexto, que as desconhece, torna sua inserção na docência cada vez mais difícil, pois geram consequências extremamente frustrantes e desafiadoras, para além das já vivenciadas de choque de realidade.

... Acolhimentos escritos

Nem todas as inseguranças escritas recebiam respostas e validações, no entanto elas não deixaram de ser frequentemente registradas:

A L. me preocupa um pouco, mesmo instigando e pedindo que ela divida os brinquedos com os amigos, que brinque junto, ela não quer! Ela diz que não vai dividir! Cheguei a tirar o brinquedo e falei que se não fosse dividir, ninguém iria brincar, mas não sei se essa seria a melhor postura (Professora - Diário de Bordo, 14/03/2016, p. 25 grifo meu).

Eu arrumei a mesa para contar a história, coloquei uma toalha e me escondi atrás dela, para eles verem somente os palitoches. O L., a J. e o L. ficaram durante a história querendo levantar a toalha para me ver, fiquei sem saber como agir nesse momento, pedia para eles se retirarem? Parava a história? Por fim, falei que eles teriam que ficar sentados no tapete, senão eu não contaria mais (Professora - Diário de Bordo, 15/03/2016, p. 25 grifo meu).

Esses registros, poderiam expressar, naquele momento e contexto, para mim, enquanto professora em início de carreira, que apenas o fato de ter um leitor para as escritas já significava um apoio emocional e uma forma de deixar as marcas vividas no encontro com as crianças.

Ao me encontrar com os dados, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, compreendo que se trata mais do que um simples contato, mas de uma intersecção de compreensões, que me transforma - penso que esses registros também

poderiam ser para ciência do outro (este outro que ela esperava a parceria, o apoio e o direcionamento). Hartmann (2022) entende que a documentação revela sentimentos, mas que também não é um ato inocente, portanto não é neutra, mas constituída pelo olhar da professora que tem seus valores e desejos.

Também poderia estar registrando para um próprio respaldo, pois quem me viu tirando a boneca da L. não sabia porquê eu estava fazendo aquilo. Aquilo era apropriado? E se alguém fosse falar da minha atitude para a Professora Coordenadora?

A estratégia de contar histórias, em que as crianças ficaram mais curiosas com o meu “desaparecimento” querendo me procurar do quê com os fantoches que estavam aparecendo. Será que aquela estratégia era a mais apropriada? Levei em consideração que as crianças estavam curiosas ou confundiram o momento com um “esconde-esconde”? Afinal, ainda não tinham vivenciado esse tipo de contação de histórias. Exigir que eles ficassem sentados no tapete para assistirem a história com fantoches foi o ideal? É preciso e possível controlar o comportamento, reações e curiosidades das crianças o tempo todo?

Esses apontamentos não foram feitos pela Professora Coordenadora nesses registros, mas os fez em outros registros e em outros momentos, pois provavelmente em cada devolutiva ela precisava fazer escolhas do quê, quando e como intervir, levando em consideração os registros que ela acompanhava de todo o grupo e ao mesmo tempo considerando as especificidades, e necessidades de formação e intervenção com cada professora.

Mesmo as respostas curtas, mas com elogios, era uma forma de validar minha prática e conseqüentemente ir me constituindo, pois enquanto professora em início de carreira, conforme os princípios de Bakhtin (1999), eu recebia sustentação do meu próprio discurso a partir do discurso do outro, no caso, da Professora Coordenadora. Seguem os registros escritos do diário de bordo:

A rotina tem dado certo, as crianças se interessam pelos cartões, principalmente porque estou associando com as letras do nome deles. Hoje no momento da rotina a A. U. reconheceu a letrinha do nome dela no cartão da ATIVIDADE, isso me deixou muito feliz (Professora - Diário de Bordo, 29/02/2016, p. 18 grifo meu).

Parabéns, o desenvolvimento das crianças é fruto do seu trabalho (Professora Coordenadora Talita - Diário de Bordo, 21/03/2016, p. 30).

Estou muito feliz em como estamos (eu e eles), evoluindo nos cantinhos (Diário de Bordo, 16/08/2016, p. 108).

Receber esse tipo de retorno validava as propostas e prática e me orientava no percurso de replanejar. Já em outras situações a Professora Coordenadora escolhia intervir, principalmente me fazendo repensar. Ou melhor, eu descreveria agora, me incentivava a articular a teoria com as sutilezas da prática que eu estava vivenciando, conforme registros:

Na avaliação da semana relembramos tudo que fizemos, para dizerem o que mais gostaram e o que não gostaram, para isso fui desenhando na lousa para eles conseguirem lembrar ao falar. Grande parte das crianças preferem os cantinhos. Também disseram que gostaram de desenhar o corpo e de assoprar bolhas. Na semana que vem gostaria de insistir na autoavaliação que ainda não estou conseguindo, pensei em peças coloridas talvez. No maternal estou achando muito complicado (Professora - Diário de Bordo, 29/07/2016, p. 98).

Você pode fazer uma experiência, mas eles ainda são novos, por isso a dificuldade. A auto avaliação é difícil até mesmo para nós adultos. Me conte como pretende fazer que talvez posso te ajudar com ideias (Professora Coordenadora Talita - Diário de Bordo, 08/08/2016, p. 98).

Observei que eu, enquanto professora em início de carreira queria que essa prática acontecesse, pois em meus estudos na graduação e conforme leituras de Vinha (2000) era uma prática esperada para os trabalhos diários na Educação Infantil:

Todos os dias, no final da aula ou após um período mais longo de trabalho, é realizada a avaliação do dia. Neste momento o grupo se reunirá e conversará sobre os acontecimentos do dia, repassará o planejamento, as

atividades realizadas, como foi a participação e o comportamento da classe como um todo, além de recordar a ordem em que foram executadas as atividades (noção temporal). Ao avaliar os trabalhos, os alunos também fazem a auto-avaliação, em que refletem como foi o dia para cada criança, o que aconteceu de bom ou de ruim, a relação com os colegas, que atividades escolheu e realizou, algo interessante que ocorreu na aula, analisando também o seu comportamento individual, levando em consideração as regras elaboradas para a dinâmica do trabalho (Vinha, 2000. p. 214).

Mesmo que esse registro da frustração com a avaliação do dia tenha sido feito no final do primeiro semestre, notei que eu, enquanto professora em início de carreira na Educação Infantil, novamente esperava por resultados imediatos. Os registros dizendo que as crianças, ao final do 1º semestre “ainda não conseguiram” realizar esse tipo de dinâmica, era considerado por mim um problema. Embora seja uma atividade importante e significativa para as crianças refletirem e desenvolverem a autonomia, essas não são habilidades que serão adquiridas rapidamente, mas que perpassam por todo o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

O hábito de práticas de avaliação das propostas e autoavaliação, podem e devem ser inseridas com as crianças pequenas, como por exemplo, no maternal II, no entanto os estímulos para esse tipo de desenvolvimento cognitivo são trabalhados (ajustar a concordância para tudo no plural ou tudo no singular) de maneira contínua durante todo o dia. Se ocorrerem práticas específicas e marcadas como avaliação do dia e autoavaliação, essas precisam ser adaptadas para a faixa etária, pois não dá para esperar que 25 crianças de 3 anos sentem-se em roda, se expressem um por vez e os outros escutem com atenção²².

A Professora Coordenadora Talita não desestimulou a prática, mas sugeriu pensar em estratégias e também ofereceu dar ideias de adaptação na proposta, assim como Rinaldi aborda essa questão:

Qualquer lacuna entre a previsão e o evento (entre os sentidos inerentes e aqueles que as crianças atribuem à sua ação) deve ser pronta e rapidamente acolhida. O esquema de expectativas do adulto não é prescritivo, mas orientador. Dúvida e incerteza permeiam o contexto; são parte do "contexto daquele que documenta" (Rinaldi, 2020, p. 132, grifo meu).

²² Zanfelice (2021) em sua dissertação conta histórias de experiências e práticas pedagógicas da PC que se deram com a intenção de potencializar o protagonismo das crianças na escola. Dentre elas está a “Avaliação mensal na sala de vídeo” em que a PC projetava fotos das vivências das crianças para elas mesmas se verem e participarem ativamente do momento de reflexão, fazendo um exercício de memória das vivências e expressando o que gostaram, o que não gostaram e o que aprenderam. Essa “história” compartilhou uma prática bem sucedida de avaliação e autoavaliação na Educação Infantil e também, configurou-se como um estímulo e demonstração a mais uma forma de documentação pedagógica.

As devolutivas redirecionavam o olhar, me faziam enxergar além do planejamento das “atividades” isoladas, mas propostas de vivências, enxergando as crianças como seres sociais, em que não se ensina a eles a sociabilidade, mas as apoiamos e vivemos junto delas nessas interações (Rinaldi, 2020), assim como também acontece nesse outro diálogo:

Talita, estou ficando louca em dia de brinquedo! O que você sugere: Tiro esse dia de brinquedo? Ou continuo trabalhando esse momento com eles? Eles estão a cada sexta-feira mais agitados, nesse dia não consigo trabalhar mais nada, os pais dizem que as crianças têm ficado doentes pois querem o brinquedo do colega, porém várias não querem dividir e choram, o colega quer aquele determinado brinquedo e chora também, é um terror! Fico somente lidando com esses conflitos nesse dia (Professora - Diário de Bordo, 02/09/2016, p. 116).

Gabi, acredito ser importante para eles esse dia, pois a ideia é exatamente trabalhar esses conflitos, ou seja, ensiná-los a compartilhar os brinquedos, brincar junto, saber trocar e esperar a vez. Deixe um dia mais livre para os brinquedos. Realize combinados com eles com relação aos brinquedos: Que devem compartilhar, deixar o amigo ver, brincarem juntos. Sei que você já faz tudo isso, mas nessa faixa etária é importante perseverar sempre. Será necessária essa conversa todas as sextas-feiras, mas acredito que aos poucos eles vão aprender. Deve continuar com esse dia, e explique aos pais essa importância. É importante aprender a dividir e brincar em grupo. É importante salientar aos pais que as crianças também precisam aprender a conviver com frustrações desde pequenas e entender que nem tudo que queremos é possível alcançar imediatamente. Daí a importância de conversar com a criança e auxiliá-la nesse conflito. Hoje a febre é por causa de um brinquedo, amanhã pode ser por conta de um desemprego, de um

namoro mal sucedido. E aí? Como lidar? (Professora Coordenadora Talita - Diário de Bordo, 08/09/2016, p. 116).

As respostas escritas da Professora Coordenadora Talita me lembravam da capacidade de perceber e entender as necessidades, emoções e experiências de outras pessoas de uma maneira empática, compassiva e respeitosa, buscando compreender as complexidades de cada indivíduo e principalmente das crianças pequenas.

Fomos ao parque, o J. estava ansioso para isso, e tive que ficar de olho nele. Ele está interagindo melhor com as crianças, mas percebo que ele está sendo “dedo-duro”, tudo ele corre me falar, e algumas vezes é mentira, por isso fiquei atenta. Estou observando, pois ainda não sei como lidar com isso (Professora - Diário de Bordo, 21/06/2016, p. 84, grifo meu).

A Professora Coordenadora na tentativa de interpretar e me explicar o que possivelmente poderia ser a atitude dessa criança me escreveu:

Isso está acontecendo porque ele ainda não está familiarizado com a rotina escolar e quer chamar sua atenção (Professora Coordenadora Talita - Diário de Bordo, 21/06/2016, p. 84).

A Professora Coordenadora redireciona o meu olhar, ensinando-me olhar para a criança como um todo, e o que ela estava vivendo no contexto, desfocando de uma atitude/reação de “fazer fofoca”, já que eu, compreendendo o possível motivo da atitude da criança, pudesse também repensar e buscar uma outra maneira de lidar com a situação.

Um olhar humanizado que ela parecia ter também comigo, por estar em meu início de carreira, sempre atenta e dialogando com os registros que envolviam os meus sentimentos.

Distribui o crachá e realizei a atividade de forma coletiva, a maioria das crianças já identificou que a tarja que estava colada seria para colocar o nome, porém fico triste, pois numa atividade coletiva como essa, sem a intervenção a atividade não fica tão

boa quanto eles poderiam fazer com a minha intervenção
(Professora - Diário de Bordo, 28/04/2016, p. 54).

Isso é um processo... Fique tranquila, aos poucos tudo vai caminhando... (Professora Coordenadora Talita - Diário de Bordo, 28/04/2016, p. 54)

Os sentimentos são uma parte intrínseca do ser humano em suas vivências e sua expressão adequada desempenha um papel significativo em nossa qualidade de vida. Não somente o sentimento de calma era transmitido, como a minha tristeza era acolhida com compreensão, com uma sensação extremamente reconfortante. A Professora Coordenadora demonstrava compreender que estava sendo feito o possível e o melhor que aquela professora em início de carreira podia e diante do cenário que tínhamos para Educação Infantil.

A necessidade de expressão e ter os sentimentos acalentados e/ou celebrados é fundamental para o bem-estar emocional e mental. Escrevê-los e explicá-los no diário de bordo era uma forma de compreendê-los e compartilhá-los. Proença (2022) expressa esse diálogo entre a professora e a Professora Coordenadora:

Nas trocas, interação evidências e percepções subjetivas, certezas objetivas e sensações pessoais, como "fantasmas e sombras" difíceis de ser solitariamente eliminados. Portanto, os cadernos de registro abrangem aspectos de uma visão integral do ser humano: cognitivos, afetivos e psicológicos, explícitos e/ou implícitos no processo do seu fazer-saber-ser pedagógicos (Proença, 2022, p. 59).

A Professora Coordenadora compreendendo todo o processo formativo que vinha ocorrendo por meio do nosso diálogo, percebeu que essa interlocução estava sendo possível devido as escritas serem detalhadas e sinceras (assim como ela menciona em seus *feedbacks*), pois elas revelavam minha forma de ser, fazer e pensar a educação. Sendo assim, a Professora Coordenadora, conhecendo todos os enredos que se desdobravam naquele cenário, propôs uma formação em HTPC sobre as escritas enquanto documentação pedagógica.

Na formação, foi proposta uma atividade em grupos, em que excertos de diários de bordo (planejamento semanal e as escritas) de duas professoras foram distribuídos para serem comparados. Um deles um pouco mais sucinto e o meu denso e detalhado.

A proposta era que o grupo refletisse em qual dos dois a Professora Coordenadora conseguiria enxergar melhor o trabalho desenvolvido pela professora. Situação que causou alvoroço, pois as professoras, já não mais em início de carreira, tinham suas próprias formas de registrar e a forma de intervir, comparando-as, gerou desconforto.

Embora os excertos estivessem com o nome da professora e o nome da turma cobertos, os nomes das crianças apareciam e era possível facilmente que eu e a outra professora fôssemos identificadas e expostas.

Apesar de boas intenções, sentimentos muito dolorosos surgiram e registrei meu descontentamento também de forma escritas para a Professora Coordenadora:

[...] na HTPC desta semana surgiram muitos comentários maldosos quanto aos meus registros apresentados, fico bastante insegura e chateada se eu estou sendo exagerada, e além disso, fiquei constrangida com a exposição (Professora - Diário de Bordo, 26/04/2016, p. 53).

Que foi respondido por ela na semana seguinte:

Gabi, não se preocupe com os comentários, como eu disse, algumas pessoas têm mais facilidade do que outras em escrever. Aproveite que você tem essa facilidade, pois isso é essencial em nosso trabalho. Como educadores precisamos reconhecer a importância deste registro e como ele nos auxilia. O registro é uma das provas (evidência) do nosso trabalho com as crianças. Não se acanhe para se colocar. Peço desculpas se você se sentiu constrangida pelas colocações das parceiras sobre os registros, porém acredito que sua prática é eficaz (Professora Coordenadora Talita - Diário de Bordo, 03/05/2016, p. 55).

Uma vez que foram expressados os sentimentos devido à exposição, ela desculpou-se e valorizou as escritas, provavelmente na intenção que eu não desanime com essa prática também valorizada por ela. As desculpas limitaram-se a essa escrita, através do diário e esse assunto encerrou-se.

Essa situação ocorreu em meados do mês de maio, os registros posteriores continuaram densos, mas é importante considerar que alguns sentimentos e

vulnerabilidades talvez não tenham sido mais expressadas. As escritas no diário de bordo tinham um destinatário e um interlocutor específico, a Professora Coordenadora, e embora fossem considerados ótimas escritas que potencializavam a formação e o trabalho em parceria, eram registros íntimos, de expressão e diálogo com um interlocutor conhecido.

Foi possível observar que houve um processo formativo à medida em que fui vivenciando e me encontrando com as crianças e suas demandas, escrevendo e recebendo respostas. No quadro organizado com as temáticas, explicitado na figura 29, percebe-se a frequência inicial com que apareciam temáticas voltadas ao meu processo de formação, e, a medida que vou caminhando, percebendo as necessidades das crianças, elas vão acionando minhas decisões, parcerias, empréstimos, questionamentos, etc. e as crianças começam a aparecer mais, podendo afirmar que o nosso trabalho tem uma dimensão formativa. À medida em que vou escrevendo, vou me constituindo num processo formativo, de formação no diálogo com os que estão em volta.

Sendo assim, teço o desfecho dessa pesquisa, elencando as lições, os sentidos construídos e ressignificados acerca do processo de pesquisa, aproximando o mundo da teoria ao mundo vivido.

8. DESFECHO

Geralmente, nos trabalhos acadêmicos, esse capítulo é sempre nomeado de “conclusões” ou “considerações finais”, mas escolhi o chamar de “Desfecho”, que em seu sentido denotativo significa a resolução de um conflito, o fechamento de uma história. Recriando esse significado, assim como realizei ao longo de todo o trabalho, neste capítulo não será diferente. “Desfecho” de acordo com a perspectiva da pesquisa narrativa, significa nesse contexto, atribuindo-lhe um novo significado, o acabamento estético que eu dou a esse trabalho, pois a temática da pesquisa, evidentemente, não se esgotou.



Uma pesquisa nessa perspectiva não busca uma verdade conclusiva, mas procura responder, mesmo que provisoriamente, a algumas questões. Ao mesmo tempo, lançar outras questões, alimentando o processo de construção de novos conhecimentos e reflexão constante na prática cotidiana.

Iniciei essa pesquisa com o objetivo de alcançar certas compreensões, principalmente compreender o que enunciavam as práticas de escrita de uma professora de Educação Infantil em início de carreira. Durante o percurso foi possível sistematizar saberes, produzir um conhecimento temporário das compreensões, trilhar um caminho construindo novos indicativos, que consequentemente iam gerando novos questionamentos e ampliando a necessidade de aprofundamento e outros (muitos) caminhos. Então, enquanto autora-criadora desta obra (Bakhtin, 2003) o que ficou aqui registrado foi o que, por ora, foi escolhido para a composição desta pesquisa.

Tratei da formação profissional e busquei explicitar a importância da documentação pedagógica na Educação Infantil para a constituição docente, e analisar as formas que a prática de escrita nos diários de bordo da professora em início de carreira na Educação Infantil se constituem como interlocução na relação com a Professora Coordenadora, o que resultou em compreensões e algumas inquietações pessoais e profissionais acerca das práticas e condições postas a Educação Infantil, não somente para professores em início de carreira.

Ao exercitar o excedente de visão, a partir do movimento exotópico de afastar-me provisoriamente para me enxergar de fora, foi possível que enquanto pesquisadora eu olhasse para mim enquanto professora em início de carreira, a partir de meus registros escritos. Neste caminho, fui marcada pela experiência

singular, única e irrepetível, dos encontros... Encontro com os outros (fora e dentro de mim) presentes na minha própria escrita enquanto professora em início de carreira, nos documentos levantados, na literatura estudada, nas pesquisas buscadas, entre muitos outros, que a partir da interação dialógica, na composição de diferentes vozes, foi possível elaborar um conhecimento e **extrair lições** desse processo vivido e narrado, que discorri e articulei entre os tempos passado, presente e futuro.

Sobre o presente...

Neste momento, me encontro, com esse meu próprio texto... E a lição mais profunda, que tiro deste trabalho é a ressignificação de parte desse meu primeiro ano como professora em início de carreira, assim como eu ressignifiquei muitos sentidos no decorrer dessa pesquisa, esse foi o mais complexo e cheio dos mais variados sentimentos. Toda solidão e dificuldade sentida que me pareciam e eram interpretadas como descaso ou falta de acolhimento, e que me faziam olhar para o meu início de carreira com muita dor e tristeza, foi ressignificado, pois compreendi que, em partes essa solidão era consequência da demanda desse trabalho exaustivo que buscamos fazer nas condições que temos nas escolas públicas, com um número alto de crianças (principalmente pequenas) por turma, um ambiente inadequado para ocupação, exploração e desenvolvimento infantil e número reduzido de funcionários para a quantidade de trabalhos e demandas urgentes a serem atendidas.

A pesquisa narrativa é uma forma de mostrar o que se faz na escola e o que se pode transformar a partir dela. Hoje, enquanto Professora Coordenadora, meu olhar e atitudes são diferentes com os professores em início de carreira (e não só com eles, mas também com os experientes na profissão, mas novatos naquele contexto escolar). Brande (2021) amplia o sentido do termo “professores iniciantes” como a “etapa de inserção como o período obrigatório de transição entre a formação inicial do docente e sua incorporação ao mundo trabalhista como um profissional plenamente qualificado” (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 123 apud Brande, 2021, p.28), ou seja, em determinado cenário e contexto (com aquelas crianças e aqueles pares), naquele tempo, sempre somos iniciantes, passando por processos de inserção e adaptação.

Por mais que muitas das minhas atitudes tenham mudado, como por exemplo, explicar, colocar em pauta, tudo que parece ser óbvio, mas pode ser novidade para alguém, ainda me pego esquecendo de orientar de acordo com o que parece regra, mas é o contexto cultural da nossa realidade escolar.

Mesmo com essas tentativas, talvez (e muito provavelmente), minha prática não esteja sendo o suficiente, pois o cotidiano e as demandas de trabalho nos engolem diariamente. Me angustio pensando se eles estão se sentindo solitários como eu me sentia.

Influenciada pelas minhas próprias práticas de escrita, busco tornar o diário de bordo como um espaço de escuta aos professores, onde eu incentivo a escrita e o diálogo, de forma que consigo ter um tempo dedicado exclusivamente a cada um. Enxergo a potência desse material que se configura em nossa rede de ensino como uma documentação pedagógica, e que pode ser constantemente aprimorado e utilizado no sentido formador, principalmente aos professores em início de carreira.

Sobre o passado...

Meu primeiro diário de bordo foi produzido em um contexto que já era instaurada sua obrigatoriedade. Inicialmente ele se configurou para mim como documento de organização pessoal, em que os planejamentos nas tabelas semanais eram bem completos, porque faziam sentido para mim, enquanto professora em início de carreira, organizar tudo que eu precisava me lembrar com muitos detalhes. Talvez uma professora experiente já não precise de tudo aquilo, pois com o tempo algumas coisas se tornam “óbvias”. Além disso, os registros reflexivos, eram densos, pois naquele naquele dado contexto e naquela dada fase de início de carreira, encontros e diálogos densos ocorriam dentro de mim, todos os dias e fazia sentido organizá-los expressando-os por meio da escrita... Foi uma forma de conciliar a utilidade com a obrigatoriedade!

Mas, esse mesmo diário de bordo se transformou em um espaço de escuta, que me legitimava e me dava visibilidade. As Professoras Coordenadoras com as quais dialoguei em 2016, criaram o que Rinaldi (2012) chama de “contexto da escuta” quando começaram a ler de forma efetiva as minhas primeiras escritas (também como uma obrigatoriedade própria da função), de forma dialógica, demonstrando envolvimento, questionamentos, e consequentemente formação

mútua. Ficou evidente que a prática de escrita trouxe contribuições e formação principalmente para mim, enquanto professora em início de carreira.

Não é possível que eu mude o passado, apenas que eu o ressignifique no presente e me modifique para o futuro. No entanto, se eu pudesse, mandaria uma carta ao passado para a Gabriela receber em 2016:

Rio Claro, 20 de agosto de 2024

Gabi,

Esta é uma carta vinda do futuro. Um futuro não tão próximo, mas nem tão distante... apenas o suficiente para já te considerarem uma professora experiente.

Embora "experiente", queria te contar que muitas das suas inquietações ainda são as minhas, pois elas são lutas políticas históricas. Muitas das dificuldades que está passando, não são porque você está no início da docência, mas são devido às condições postas para a Educação Infantil.

A intenção dessa carta é te ajudar a compreender o que está vivenciando, te proporcionando olhares e lições que só foram possíveis de compreender após 8 anos na docência, passando também pela gestão de uma escola de Educação Infantil (etapa I) e uma pesquisa de mestrado, em que olhei para esse início de carreira novamente.

Aquilo tudo que estudamos na universidade é o ideal, mas não é o real. É uma pena que em nossa experiência do estágio não pudemos ter a percepção dessa dimensão. Em breve, nos próximos anos, você vai conhecer outras escolas e outras realidades, entendendo as condições que são colocadas para essas crianças pequenas, não considerando suas necessidades e as especificidades dessa faixa etária. Nossa frustração e indignação com essas condições ainda vão muito longe.

Eu sinto muito por você estar sozinha nesse momento! Quero que você compreenda que as condições e demanda de trabalho das agentes educacionais também são exaustivas e assim como você e suas crianças necessitam de apoio, existem outras professoras novatas e muitas outras crianças na escola, também precisando dessas profissionais, que não conseguem dar conta!

Você está em uma escola muito grande, em termos de espaço e de quantidade de crianças, que não é proporcional ao número de profissionais atuando. Essa

composição, vai muito além do que você pensa que é a organização dessa escola em que está, mas reflete a aproximação e talvez supervalorização do que entende-se como referência de escola (sua estrutura com carteiras e banheiro longe, número excessivo de crianças com relação ao número de profissionais atuando), colocadas também para as crianças pequenas, invisibilizando suas condições e necessidades particulares.

Muitas das condições que você observa e te incomodam, vão muito além do que os gestores conseguem intervir. E outras que vão além dos nossos olhos, exigem decisões e escolhas que a equipe gestora precisa fazer, mesmo sabendo que não são as ideais. Você também se sentirá mal quando estiver nessa posição e precisar fazê-las. Além disso, não é somente sua a responsabilidade de buscar formação e se inserir nesse contexto, mas de toda uma rede que precisa pensar em como acolher esses profissionais em início de carreira, bem como o estabelecimento de políticas públicas de formação e acompanhamento desta fase.

Estou muito feliz com a forma que você significou o diário de bordo e utiliza dele para se expressar e dialogar, ele será fundamental para sua formação. Escrever é deixar marcas... Marcas que tornaram possíveis que neste momento eu olhasse e aprendesse com elas.

Eu sei que você sente muita falta da Professora Coordenadora, e considera muito pouco como ela te auxilia, mas posso te garantir que ela te ajuda muito! Essa profissional também está iniciando na função, enfrentando os desafios e as demandas próprias desse lugar ocupado. Além de você, existem mais 27 outras professoras que demandam a atenção dela, e outros 27 diários de bordo para ela ler semanalmente. Ela precisa fazer escolhas do que te responder e o que te orientar.

Preciso te contar um segredo, em 2024 seremos Professora Coordenadora também e confesso que nós não damos conta de ler de forma efetiva, dialógica e formativa essa quantidade de diários de bordo semanalmente. Então, te garanto que ela te dá a atenção e orientação possível dentro do cenário que vocês atuam.

Embora esse ano esteja se sentindo solitária, nem sempre será assim! Pertencer ao cenário, fazer parcerias, apreender as regras ocultas demanda tempo... Controle sua ansiedade! Você conseguirá fazer parcerias ainda esse ano e com o passar dos anos, muitas outras, em outras escolas.

Sua relação com as famílias será incrível e você ouvirá muitos elogios ao final do ano, além de construir vínculos permanentes com muitos deles. No entanto, todos

os anos você vai ser colocada à prova por novas famílias, mas vai entender a insegurança deles e ter mais calma para o processo de aproximação. Aos poucos você vai saber construir essa relação com confiança, competência e carinho.

Não se chateie pelo o que você não sabe deste lugar que você acabou de chegar, existe uma cultura nesse espaço e regras ocultas que você só vai se apropriar com o tempo. Mantenha sua humildade nas relações... E embora nem tudo você consiga questionar e argumentar agora, aos poucos conseguirá. Suas vozes serão ouvidas, encontrará com outras e também transformará pessoas e consequentemente realidades.

Não se importe e nem se preocupe com o que os outros vão pensar da sua prática, todos os professores experientes um dia já foram iniciantes e te garanto que até os experientes enfrentam desafios novos todos os dias (nós ainda estamos enfrentando). Tire seu olhar dos seus pares e redirecione para as crianças, pois com elas e por elas que estamos aqui.

Cada constituição pessoal é única, e por mais que a realidade seja discrepante das teorias que você acredita, talvez você precise de um tempo para assimilá-las, adaptá-las e questioná-las. Talvez, nas condições que você tem, por um tempo, você precise da organização das crianças em filas, ou da contenção de todos no espaço do parque (pois são muitas crianças e você está sozinha). Mas com o tempo, você vai sentindo segurança nas suas estratégias, libertando essas amarras e dando autonomia a esses corpos tão pequenos, mas capazes.

Faça o máximo para que o espaço que vocês habitam não seja uma sala de aula, mas ambientes organizados para oferecer espaços de vida para as crianças. Embora as condições do contexto não favoreçam, saiba que você pode tentar com materiais emprestados, sucatas, adaptações, e alguns seus, comprados (assim como as professoras experientes também possuem). Mas, sem deixar de lutar para que a escola pública cumpra o seu dever, garantindo o direito das crianças.

Todas as dificuldades e desafios que você está enfrentando agora, são parte essencial do seu crescimento. O trabalho é infinito e o tempo enquanto pessoa-professora se aglutinam, pois nunca é bastante o suficiente para as nossas demandas. Nos próximos anos você vai aprendendo a dar seu máximo, mas lidar com essa frustração (mesmo ainda, até hoje, não sabendo se sei lidar).

Estou orgulhosa de quem você está se tornando e de tudo o que você ainda vai conquistar. Nunca subestime o impacto que você tem na vida das crianças e continue seguindo em frente com a mesma dedicação que te trouxeram até aqui. Inspire-se em Reggio Emilia, sempre em busca dos significados (e/ou ressignificados).

*Com todo o carinho e admiração,
Gabriela*

Não coincido mais com essa professora de 8 anos atrás, mas compreendo que passar por essa fase inicial da carreira foi necessário e nos transformou. No entanto, será que essa transformação não pode ser uma fase menos dolorosa se olhada pelos demais profissionais da área com mais sensibilidade e acolhimento?

Os professores que enfrentam essa fase de início de carreira, se deparam com as responsabilidades e demandas que são exaustivas para todos os profissionais da área, porém, estão sozinhos. O choque de realidade com muitas das condições apontadas de lutas no campo da Educação Infantil, é inevitável, mas com o diálogo e parceria, é possível pensar junto e buscar estratégias para as dificuldades, talvez amenizando o sofrimento (mas não a frustração).

Sobre o futuro...

Durante o percurso do trabalho, muitas foram as análises e compreensões buscadas. Assim, em diversos momentos foi possível discutir e apresentar os desafios dos professores em início de carreira, principalmente atuantes da Educação Infantil, possibilitada através dos registros escritos realizados nessa fase. Essas análises puderam evidenciar as muitas marcas provenientes da especificidade da Educação Infantil, dando destaques para as lutas políticas nesse campo e revelando a necessidade urgente de olhar para as crianças pequenas.

Na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, os concursos e processos seletivos para professores não têm distinção entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, são realizados de forma unificada. Compreendo que a Educação Infantil e Ensino Fundamental não podem se configurar como uma barreira, mas como um processo de transição entre etapas. No entanto, por serem unificados, é comum presenciar e observar turmas da Educação Infantil, não serem escolhidas, sendo as únicas opções para os professores em início de carreira.

Talvez se houvesse essa distinção contribuiria para que os profissionais que estivessem assumindo a função em determinada etapa de ensino, fossem realmente por escolha própria. Contudo, pode ser que, ainda assim, não fosse suficiente, se não houvesse formação específica pensando nas especificidades das crianças pequenas, acolhimento, orientação e acompanhamento adequado. Talvez uma possível articulação de docências compartilhadas entre professores em início de carreira e experientes, seja uma maneira favorável de articulação para esse desafio.

Foi possível compreender que a prática de escrita e registros do trabalho pedagógico é inerente ao trabalho do professor, e consequentemente está atrelada a sua formação. No entanto, é fundamental refletir sobre a formação inicial, avaliando em que medida ela oferece uma base sólida para o ingresso na carreira docente e como as práticas de escrita são apresentadas e valorizadas nesse contexto. Além disso, é igualmente importante pensar na formação continuada, especialmente no caso dos professores em início de carreira, para que sejam apresentados, apoiados e fortalecidos nessas práticas.

Na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro esse tipo de registro de forma escrita foi sendo aos poucos instaurado pelas escolas, e se tornando uma cultura da rede, porém ainda se faz necessário avaliar a relação estabelecida com essa escrita que se configura como uma documentação pedagógica e pode estar sendo vista apenas como uma obrigatoriedade. Bem como, pensar nas responsabilidades de uma rede de ensino com o acolhimento e acompanhamento dos professores em início de carreira e formações voltadas à documentação pedagógica e especificamente à prática de registros e escritas.

Foi nesse sentido, que diante da complexidade enfrentada, própria dessa fase, e especificamente do trabalho com essa faixa etária, eu enquanto professora em início de carreira, inserida nesse contexto e que enfrentava todos esses desafios, busquei acolhimento e formação em outros espaços, como o da Universidade, no Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA) em 2016²³ e posteriormente em 2017 no curso “Professores iniciantes: Partilha de dilemas e saberes”, frequentados fora do horário de trabalho e por interesse próprio, demonstrando a urgência de pensar em espaços de formação de professores em

²³ No contexto do GREEFA, outros trabalhos têm contribuído para pensar a respeito do acompanhamento do início da carreira docente, Cassão (2013), Pinto (2016), Ruy (2018) e Macedo (2023) e Chaluh (2024).

processo de inserção profissional, bem como elaboração e estabelecimento de políticas públicas, para a criação desses espaços próprios e movimentos de acompanhamento desses profissionais.

É relevante pensar como os professores, principalmente os professores em início de carreira, estão sendo apresentados a essa documentação pedagógica e como estão sendo convidados a escrever e a dialogar com a Professora Coordenadora. Além disso, também é fundamental pensar em como essas escritas serão recebidas e interpretadas por cada Professora Coordenadora.

É necessário que a função do diário de bordo, para além da obrigatoriedade, esteja bem compreendida por ambas as partes (professora e Professora Coordenadora) para ter êxito no sentido dialógico e formativo, pois essa é uma escrita que envolve confiança, pois o professor se expõe como pessoa e como profissional.

Precisamos mudar as marcas deixadas no processo de início de carreira, enxergando-o como potência para o aprendizado, pois é esse movimento que nos constitui. Embora o início seja desafiador, esta deve ser uma fase de aprendizado e não uma fase a ser superada.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria. Teresa.; SOUZA, Solange, Jobim e KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 95-114.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin na Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5 ed. Revista. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2015.

BAPTISTELLA, B.F. **A escrita na formação inicial docente: o que escrevem os futuros professores?** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2015.

BARTHOLOMEU, F. **Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2016.

BRANDE, C. A. **Professores em período de inserção na carreira: Contribuições de uma proposta de acompanhamento**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 21 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 22, de 7 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 21, 7 dez. 1998.

CASTRO, J.S. **A docência na educação infantil como ato pedagógico**. 2016. Tese – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2016.

CASSÃO, P. A. **Trabalho de parceria: encontros, palavras, experiência e alteridade nos tempos da formação docente**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, UNESP, Rio Claro/SP, 2019.

CASSÃO, Pamela Aparecida. **Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente**. Orientadora: Laura Noemi Chaluh. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro - Rio Claro, 2013, 148 f.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008

CHALUH, L. N.. Pesquisa narrativa: costurando vidas e conhecimentos em processos de formação. In: Passeseggi, Maria da Conceição; Furlanetto, Ecilde Cunico; Monteiro, Filomena Marida de Arruda. (Org.). **Vidas escritas: interrogações sobre narrativas docentes**. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2024, v. 2, p. 95-111.

COMERC. **Deliberação COMERC nº 001 de 12 de maio de 2011**. Disponível em: https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002018/delib_01_COMERC_2011_normas_regimentais.pdf. Acesso em: 02 NOV. 2023.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FLORIANÓPOLIS. **Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis** - Prefeitura do Município de Florianópolis. 2. ed. Florianópolis/SC: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação – século XXI), 1999.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe – UFSCAR. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GINZBURG, Carlo. Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. Em: ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A. (Orgs.). **O signo de três**: Dupin, Holmes, Peirce. Tradução de Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1983, p. 89-129.

GINZBURG, C. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÖRGEN, N. **Encontros com a artescria**: composições com as alunas de Curso Normal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GUIMARÃES, D. A relação com as famílias na Educação Infantil: o desafio da alteridade e do diálogo. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (orgs.). **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 88-100. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

GUEDES, M. B. S. **A percepção do corpo das crianças na educação infantil: o olhar das professoras**. 2019. Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2019.

HARTMANN, A. A. **A documentação pedagógica na educação infantil e o desenvolvimento profissional docente**. 2022. Dissertação - Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo/RS. 2022.

HESS, R. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, E. C; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 89-103.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 13.ed. Campinas: Papirus, 2012.

JOBIM e SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In FREITAS, Maria T; SOUZA Solange J.; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p.77-94.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G; GERALDI, J. W. **O trabalho com as narrativas na investigação em educação**. Educação em Revista. V.31, nº1, p.17-44, jan-mar, 2015.

MACEDO, L. C. **Professora da educação infantil em processo de inserção na docência: a vida docente compartilhada em um curso de formação**. 2024. Dissertação - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, UNESP, Rio Claro/SP, 2024. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f01d1caa-9984-42a2-93eb-7ce399458938/content>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MACHADO, K. **Os instrumentos de registro do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem: o papel do coordenador pedagógico**. 2021. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2021.

MARQUES, B. A. R. **Desenvolvimento profissional docente de professoras iniciantes e experientes da educação infantil acerca da documentação pedagógica**. 2022. Dissertação. Universidade da Região de Joinville – Univille, Joinville/SC. 2022.

MELLO, M. B. de; MIOTELLO, V. **Questões Bakhtinianas para uma heterociência humana**. Revista Teias v. 14 n. 31 p. 218-226 maio/agosto 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24340/17318>.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

MOREIRA, L. V. C.; VITORIA, T. Creche e família juntas treinam o controle do xixi e do cocô e ensinam hábitos de higiene. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A. CHAGURI, A. C. (orgs.). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

NASCIMENTO, D. N. O. **A prática do registro na educação infantil e a documentação pedagógica: sentidos e reflexões**. 2021. Dissertação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró/RN. 2021.

NIELSEN, M. R, F. **A poética da escuta: o olhar do coordenador pedagógico na documentação pedagógica como processo reflexivo na formação do professor**. 2020. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP. 2020.

OLIVEIRA, O. B. de. Reflexões sobre a escrita na formação inicial de professores. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 111-126, 2009.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2012. (p. 13 a 32).

OSTETTO, L. E. **Registros na educação infantil**. Campinas/SP: Papirus, 2017.

OSTETTO, L. E. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 202–213, 2018. DOI: 10.26843/v8.n2.2015.526.p202 - 213. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/526>. Acesso em: 15 nov. 2024.

PERES; D. F. Z. **Diários pessoais na aula de língua portuguesa: Artesanato com a constituição da autoria e da intimidade**. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, UNESP, Rio Claro/SP, 2017.

PERES; D. F. Z., CHALUH, L. N. Atravessamentos do paradigma indiciário no processo de escrita da pesquisa. In: CHALUH, Laura Noemi et al. **Modos de fazer pesquisa narrativa**: aproximando vida e cultura. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 207-211.

PINTO, K. S. **Coordenação pedagógica na educação infantil**: acompanhamento do fazer docente com bebês. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, UNESP, Rio Claro/SP, 2023.

PROENÇA; M. A. **O registro e a documentação pedagógica**: entre o real e o ideal... o possível! 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018. 160 p.

PROENÇA; M. A. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2022. 264 p.

RIO CLARO, **Decreto Nº 7.489**, de 25 de outubro de 2005. Dispõe sobre desvinculação das Escolas Municipais (antigos CEMIs) das EMELs, em atendimento às determinações contidas na Lei Federal nº 9.394/96 e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacaodigital.com.br/RioClaro-SP/DecretosMunicipais/7489-2005>. Acesso em: 02 mai. 2024.

RIO CLARO, **Decreto Nº 9221-2010**, de 22 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a definição de Módulo de Pessoal das Unidades Educacionais do Município de Rio Claro e dá outras providências. Disponível em: https://www.educacaorc.com.br/media/comunicados/2303324/decr9221_alteracaomodulodepess.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

RIO CLARO, **Decreto Nº 9322**, de 07 de junho de 2011. Regulamenta a Avaliação Periódica de Desempenho do Profissional do Quadro 1 do Magistério Público da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005035/Decreto%20n.9322-2011%20-%20AVALIA%C3%87%C3%83O%20%20de%20Desempenho.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2022.

RIO CLARO, **Decreto Nº 11.578**, de 09 de setembro de 2019. Regulamenta os procedimentos de designação para função da classe de Suporte Pedagógico de Professor Coordenador. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005174/DECRETO%2011578-2019%20-%20Prof%20Coordenador.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

RIO CLARO. **Lei Complementar Nº 024, de 15 de outubro de 2007**.

Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal do Município de Rio Claro. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/?r=biblioteca/view&biblioteca=21>. Acesso em: 21 nov. 2022.

RIO CLARO, **Orientação curricular da Educação Infantil**. 2016. Disponível em: https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002470/Orientacao%20Curricular%20de%20Educacao%20Infantil%202016_final.pdf. Acesso em: 09 fev. 2023.

RIO CLARO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Paulo Koelle**. 2015-2018.

RIO CLARO. **Plano Analítico Anual de Metas e Ações Pedagógico Administrativas** da Escola Municipal Professor Paulo Koelle. 2016.

RIO CLARO. **Regimento Interno da Escola Municipal Professor Paulo Koelle**. 2012.

RIO CLARO. **Resolução SME 005/2022, de 27 de janeiro de 2022**. Dispõe sobre a organização e funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico. Rio Claro, SP, 2022. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/?r=biblioteca/view&biblioteca=7005664>. Acesso em: 21 nov. 2022.

RIO CLARO. **Reorientação Curricular da Rede Municipal de Rio Claro**. 2008. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/2000035/reorientacaocurricularadare demu.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**; tradução de Vania Cury. 12 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. 397 p.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia In: EDWARDS, C. Lella GANDINI, L. FORMAN, G. (orgs.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre/RS: Penso Editora LTDA, ano. p. 235-24.

RUY, Fabiana Alessandra Fonsaca. **Retratos do início da carreira docente: nas experiências vividas, revelações da constituição do professor**. Orientadora: Laura Noemi Chaluh. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2018, 199 f.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SIMAS, V. F. **A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora**. 2018. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2018.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. 29ª ed. Campinas – SP, Papirus, 2013.

VINHA, T. Os trabalhos diários. In: VINHA, T. **O Educador e a Moralidade Infantil: uma Visão Construtivista**. Campinas: Mercado das Letras, 2000, 1ª edição. p. 179-227.

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

ZANFELICE, N. A. **O protagonismo infantil no foco das práticas formativas da professora coordenadora na educação infantil**. 2021. Dissertação - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, UNESP, Rio Claro/SP, 2021.