

Os registros dos professores: Memórias e reflexões sobre a prática educacional na primeira infância

Teachers' records: Memories and reflections over educational practice in early childhood

Elaine Ferraresi Serediuk¹

Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Americana-SP, Brasil

Renata Sieiro Fernandes²

Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Americana-SP, Brasil

Resumo

Este artigo se refere a uma pesquisa de mestrado em andamento que traz reflexões acerca dos registros realizados por professores na educação infantil que atuam na região leste da rede municipal na cidade de Campinas/SP, Brasil. O interesse é pelas razões de produção dos registros e para quem se destinam. Para tanto, leva em consideração a maneira como os profissionais percebem o cotidiano e suas práticas por meio de observações e das escolhas de episódios selecionados para os registros que realizam ou não (sob a forma de imagens, fotos, filmagens, anotações, produções das crianças) e as possíveis reflexões que surgem a partir deste ato. O objetivo é verificar se a necessidade e a importância do registro por parte dos professores se referem a uma parte constituinte de suas práticas diárias. A pesquisa sobre a prática docente se vale de uma metodologia qualitativa, tendo como técnica de coleta de dados o questionário para mapeamento exploratório das práticas e posterior entrevistas individualizadas com os sujeitos da pesquisa, que compõem uma amostra menor, permitindo se debruçar sobre os dados e os processos de reflexão implicados no pensar sobre o fazer docente. Para aprimoramento do questionário, oito voluntárias de outras regiões do município se propuseram a respondê-lo e os resultados estão delineados neste artigo, como parte importante para a reconstrução deste instrumento de coleta de dados.

Palavras-chave: Registros, Documentação, Educação infantil, Prática docente.

Abstract

This article refers to an ongoing master's degree research that provides reflections on records elaborated by teachers who work in early childhood education in eastern municipal network of Campinas city (Sao Paulo, Brazil). The focus is on the reasons that led to the production of records and for whom they are addressed to. For this, the article takes into consideration the way in which professionals perceive their daily lives and their practices, through observations and through the episodes that are selected or not for the records they elaborate (in the form of images, photos, films, notes, children's productions) and possible considerations that arise from this act. The goal is to verify if the need and importance of teachers' records refer to a consisting part of their daily practices. The research on teaching practice relies on a qualitative methodology that considers the data collection questionnaire as technique to map the existing practices, with subsequent individual interviews with

1 Mestranda em Educação (UNISAL). E-mail: elaineferraresi@hotmail.com

2 Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, campus Americana-SP; Pedagoga pela Faculdade de Educação (UNICAMP), mestre e doutora em Educação (UNICAMP). E-mail: rsieirof@hotmail.com

a smaller sample of research subjects that allow to lean over the data and also to analyze the reasoning processes involved when one's thinking about what teachers do. To refine the questionnaire, eight teachers from other parts of the city volunteered to answer the questions, and the results are outlined in this article as an important part of this data collection tool reconstruction.

Keywords: Records, Documentation, Childhood education, Teaching practice.

Introdução

Este artigo se refere a uma pesquisa de mestrado³, que traz reflexões acerca dos registros realizados por professores na educação infantil que atuam na região leste da rede municipal de educação na cidade de Campinas/SP. A motivação por esta pesquisa se relaciona, inicialmente, a dois aspectos: por atuar junto às crianças pequenininhas e também por ser formadora de professores neste município. Nas duas funções, vivencio de perto como os registros acontecem nas escolas sendo eles (re) inventados pelos profissionais e/ou construídos, tendo como inspiração documentos oficiais formulados pela Secretaria de Educação ou bibliografias específicas da educação infantil.

O interesse por este estudo não se restringe apenas à forma e a modelos de registros, mas amplia-se quando busca investigar as razões pelas quais são produzidos e a quem se destinam. Para tanto, leva em consideração: a maneira como os profissionais percebem o cotidiano e suas práticas por meio de observações e das escolhas de episódios selecionados para os registros que realizam ou não (sob a forma de imagens, fotos, filmagens, anotações, produções das crianças) e as possíveis reflexões que surgem a partir desse ato.

Educação Infantil: memórias e histórias

O ambiente da Educação Infantil é povoado de memórias e histórias, fotos, produções das crianças e materiais que possibilitam a construção de diferentes narrativas. Estes elementos nos contam a história do cotidiano com um toque singular, revelando práticas, pensamentos e pessoas (MELLO, 2010, p. 108).

Diante dessa afirmação, percebe-se quão rica é a experiência do registro do cotidiano da educação infantil. Os relatos do que acontece diariamente possibilitam que adultos e crianças escrevam suas histórias diárias, contribuindo para a memória das instituições a que pertencem e frequentam.

No dicionário etimológico, verifica-se que a palavra registro vem do latim *registrum*, alteração de *regesta*, “lista, assuntos marcados”, de *regenerere*, “gravar”, literalmente “levar de volta”, de re-, “de volta”, + *genere*, “levar, carregar”. O registro lida com um assunto “levado de volta à luz” (DICIONÁRIO, s/d.)

Ao buscar a origem etimológica da palavra registro, percebe-se que o sentido e o significado são essenciais para quem o produz. Ao eleger momentos e experiências vividas por um grupo de crianças – através de suas produções ou de outros tipos

3 A pesquisa está em andamento e, portanto, assume-se aqui uma organização referente aos aspectos relacionados à problemática sobre registros, evidenciados: nas concepções de criança, educação infantil e aprendizagem; em documentos oficiais; nas concepções sobre registro e documentação e na metodologia da pesquisa. É importante mencionar que os dados obtidos através da aplicação dos questionários-piloto foram motivadores para sua divulgação, o que tem possibilitado, inclusive, reflexões para publicações futuras sobre o tema.

de registros selecionados pelos professores – se evidencia o que deve ser trazido “de volta à luz”. Isso possibilita reler o vivido e refletir sobre ele. Revisitar o dito, o feito, o produzido, o acontecido possibilita a construção de sentidos e significados para os envolvidos.

E o que os professores da educação infantil têm – ou não – trazido de volta à luz? Ou, mais especificamente, no que toca a esta pesquisa: os professores fazem uso ou não de registros reflexivos e em que medida esse tipo de registro teve/tem uma conexão (in)direta com a mudança da prática pedagógica no decorrer de suas trajetórias profissionais nas instituições e comunidades onde atuam?

Há ainda a hipótese de que os registros aconteçam de formas variadas inclusive, mas que também haja lacunas entre um discurso posto sobre os registros reflexivos e as práticas construídas, tanto nas trajetórias profissionais como nas histórias das instituições infantis.

Esta pesquisa se justifica, portanto, pelo fato de a importância não se encontrar apenas nas maneiras tantas que existem de registrar, mas na forma como tais registros marcaram as trajetórias pedagógicas construídas - individual e coletivamente - pelos profissionais em Campinas, nas instituições onde atuam.

Concepções de criança, de Educação Infantil e de aprendizagem

Este estudo parte de uma concepção de criança como ser social, produtora de conhecimento e culturas, sujeito ativo do processo de aprendizagem; situada histórica e geograficamente, com direitos e deveres de cidadã.

Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história, requer que se conheçam as crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. Nesta concepção de infância, história e linguagem são dimensões importantes de humanização: há uma história a ser contada porque há uma infância do homem. Se compreendermos as crianças, compreenderemos melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação (KRAMER, 1999, p. 38).

Por meio da maneira de conceber a criança é que se pode identificar seus desejos, interesses e necessidades, como também a importância e valorização das marcas que deixam nas histórias das instituições, sejam por suas falas e/ou por suas representações.

A escola que considera essa concepção de criança pressupõe práticas que possibilitam descobertas e coparticipações. É neste espaço educativo de vivências que acontecem as trocas sociais, culturais e afetivas, como também de construção de valores, habilidades e conhecimentos, favorecendo, inclusive, o acesso aos bens culturais construídos historicamente pela humanidade.

A partir do que já foi descrito acima sobre as concepções de criança e escola, a concepção de aprendizagem pressupõe que a criança construa conhecimentos na interação com o meio sociocultural que a constitui e que é por ela constituído. Na educação infantil, as interações ocorrem entre as próprias crianças e entre estas e os educadores. Cabe aos profissionais organizar os tempos/espacos para que as crianças se expressem através de múltiplas linguagens, que se desenvolvam nas

dimensões humanas (entre elas, o brincar) e que produzam as culturas infantis no coletivo infantil e no convívio das diferenças.

A qualidade do trabalho que acontece no âmbito das escolas infantis, inevitavelmente, foca nessas concepções elencadas. São elas que delineiam a postura do professor e da professora, inclusive no momento em que estes pensam a organização do trabalho pedagógico, nos tempos, nos espaços e nos olhares e escutas que lançam para as crianças como produtoras de culturas e histórias.

Concepções de registros na educação infantil em Campinas-SP

Um breve panorama da perspectiva do discurso dos documentos legais e bibliográficos sobre registros e documentação é importante ser apresentado, já que também aparecem constantemente nas falas e como modelos de fazeres para os professores de educação infantil em Campinas.

Percebe-se que as produções científicas relacionadas à educação da primeira infância têm aumentado significativamente, refletindo preocupações sobre a criança e suas infâncias, culturas, produções infantis e desenvolvimento. Essas discussões, no entanto, não vêm descoladas das teorias sobre currículo e formação de professores, pois é necessário considerar as especificidades dessa profissão na ótica das políticas de educação. É notório que todos esses aspectos têm colaborado para o abandono paulatino da visão “escolar” do currículo da educação infantil, possibilitando a (re)invenção de práticas significativas presentes no dia a dia das creches e pré-escolas.

O município de Campinas também se posiciona no panorama das políticas públicas quando produz seus documentos legais. Uma de suas principais produções foi o “Currículo em Construção”. A elaboração desse documento iniciou-se em 1994, mas apenas durante os anos de 1997 e 1998 é que se intensificaram as discussões nas unidades educacionais e em seminários, iniciando um movimento de reflexão sobre as práticas educativas docentes.

O Currículo em Construção subsidiou e favoreceu a estruturação de propostas e projetos educacionais mais adequados para a realidade do município. Tornou-se, a partir de então, um dos principais instrumentos de estudo para os profissionais que atuavam junto às crianças pequenas. Por estar *em construção*, se configura como um documento passível de modificações em qualquer época. No que interessa a este estudo, o documento traz as seguintes orientações sobre registro:

Não se pode pensar em registro sem pensar em reflexão. O registro reflexivo do educador extrapola o simples anotar das especificidades das crianças ou das atividades desenvolvidas no cotidiano da escola. Ele pode oportunizar o conhecimento de si e do outro, constituindo uma atitude que desenvolve a capacidade de avaliar, pesquisar e transformar, favorecendo o processo de desenvolvimento profissional. Registrar, portanto, é essencial a todos os profissionais da educação na medida em que possibilita a tomada de consciência sobre sua ação educativa, e percebe as suas possibilidades de mudança.

Através do registro reflexivo, o educador busca significado, aprofunda, interpreta, constata, descobre, organiza, estrutura e reestrutura o seu fazer, em um processo dinâmico e dialético. Este é um instrumento importante, visto que

também, ao escrever, mantêm-se vivos atos, cenas, diálogos, acontecimentos das crianças ocorridos no dia-a-dia, os quais possibilitam a revisão da prática diária, resgatada pela memória.

Não existe um modelo único de registro enquanto reflexão, o importante é que cada educador encontre o seu jeito de registrar, o que pode ser semanalmente, diariamente, em cadernos, cadernetas, fichas ou outros meios. [...] Portanto, o registro pode se constituir como um elo entre o reconhecimento da ação educativa e a transformação da mesma. Ao registrar, o profissional da educação tem a possibilidade de identificar e analisar os seus progressos e dificuldades, repensando a sua forma de encaminhar novas propostas de trabalho (CAMPI-NAS, 1999, p. 63).

É importante ressaltar que em 1998 acontecia a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), cuja produção contou com pareceres de especialistas da área, profissionais e entidades como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd). Dentre os mais relevantes, pode-se citar: Campos (1994); Cerisara (2002); Faria (1999); Kuhlmann Junior (1999) e Nascimento (1999).

Todos estes teceram críticas ao RCNEI, ressaltando seu caráter hegemônico; a incoerência na apresentação da introdução do documento com os demais cadernos; a concepção de educação infantil com características aproximadas do que acontece no ensino fundamental, ignorando, em vários aspectos, as especificidades das crianças de 0 a 6 anos. Também criticaram a didatização das artes, das linguagens, do movimento, da música, da identidade e da autonomia, promovendo, dessa forma, a disciplina e o cerceamento de gestos, pensamentos, voz e corpo das crianças. O RCNEI, na versão final, foi distribuído em 1999 para todos os profissionais que atuavam na educação infantil em território nacional.

Nesse documento, o registro aparece como subitem de “Orientações didáticas”, relacionadas aos Projetos de Trabalho, cujo título é: observação, registro e avaliação formativa. E sobre o registro considera:

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles, o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagens das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Essa observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo em que revelam suas particularidades. São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, ideias, etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Outras formas de registro também podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeos, produções das crianças ao longo do tempo; fotografias, etc. (RCNEI, 1998. p.58-9).

Comparando a forma como os documentos se referem ao registro, é possível perceber suas diferenças e aproximações em relação ao discurso que apresentam. Ambos pretendem que os professores se apropriem dos registros, porém com foco diferenciado. No Currículo em Construção o registro é descrito através

da valorização da reflexão e da memória, mencionando o conhecimento de si e do outro para possíveis mudanças da prática educativa. No RCNEI o registro ocupa um lugar menor, descrito com poucos detalhes. Por estar alocado juntamente com a avaliação e observação, suas especificidades se diluem nos objetivos desses dois itens citados. Basicamente se apresenta como meio facilitador para avaliar os processos de aprendizagens, interação e o desenvolvimento das crianças.

A escrita surge - em ambos os documentos - como o principal suporte para que esse registro aconteça. Porém, consideram válidas outras maneiras de registrar, especificadas de forma mais clara no RCNEI.

A relação registro e reflexão é intensamente tratada no Currículo em Construção, favorecendo o reconhecimento da prática educativa através de um *processo dinâmico e dialético* de interpretação, reflexão e transformação, como também a importância do constituir-se como professor e professora nesse processo.

Os documentos legais – currículos, diretrizes, parâmetros ou referenciais – mesmo que em termos de criação se pautem em construções coletivas de perspectiva autoral – não lhes escapa uma análise de governamento e de discurso pedagógico, como menciona Bujes (2008). Eles “se inscrevem tanto na ordem do saber como na de poder” (BUJES, 2008, p.110), pois geram significados nos quais todos são afetados pelas ideias ali postas.

Ao se descrever as concepções de registro por meio de um documento, legitimam-se as enunciações que se apresentam sob dois aspectos: o que as autoridades pretendem através de propostas para o seu regime público de ensino, dos professores e das escolas, como também as práticas que acontecem junto às crianças. Talvez esteja aí a manifestação de uma vontade sobre a transformação da prática educativa, mesmo que se mantenha associada às estruturas de poder e dominação.

Além do registro há, atualmente, uma nova concepção que tem se expandido no vocabulário dos profissionais da educação infantil: a documentação. Essa ideia tem como referência os trabalhos produzidos nas experiências em Reggio Emilia (Itália) e, também, no trabalho dirigido por Gunilla Dahlberg, em Estocolmo.

A documentação constitui uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para as crianças, facilitando o crescimento profissional e a comunicação entre os adultos. A documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-lo. Na Educação Infantil, quando documentamos algo, estamos deliberadamente optando por observar e registrar os acontecimentos em nosso ambiente a fim de pensar e comunicar as surpreendentes descobertas do cotidiano das crianças e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos lugares em que elas são educadas. A documentação aqui não é considerada como uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada. Pelo contrário, ela é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com sua perspectiva pessoal. De fato, os nossos pontos de vista sobre a infância e as nossas teorias pessoais influenciam aquilo que cada um de nós vê e escuta; por este motivo, é necessário comparar as nossas próprias interpretações com as de nossos colegas (GANDINI; GOLDBERGER, 2002, p. 150-169).

Nesse sentido, a documentação utilizada nas escolas italianas de primeira infância é entendida como meio de registros e de comunicação. Mais do que simplesmente

registrar o que se observa, dando visibilidade ao que acontece entre crianças e adultos nos espaços educativos – ou à parte do que acontece –, permite e possibilita realizar, analisar e problematizar coletivamente o que se observou e se registrou.

Conceitos interligados: documentação e registro

A documentação pedagógica, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) é um meio para encorajar uma prática reflexiva e democrática, mas também cumpre importante papel “no discurso da construção de significados”. Os autores defendem que a documentação não é só um processo de visualização, mas uma construção social em que os pedagogos, ao selecionarem o que de “valioso” deva ser documentado, se tornam co-construtores participativos. E complementam afirmando que o significado não acontece apenas por meio do ver e do observar e nem está esperando para ser capturado; ao contrário, ele é construído, e, portanto, é parte inerente do envolvimento de todos (adultos e crianças) no processo de documentação.

Assim, o ato de documentar e o que documentar é uma escolha dentre muitas. Da mesma forma, o que não se escolhe é também uma escolha. Portanto, ao documentar, o professor se torna co-construtor da vida das crianças na escola, “incorporando pensamentos implícitos do que consideramos serem ações valiosas das práticas pedagógicas” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.194).

Segundo os autores, a documentação pode ser entendida como uma narrativa de autorreflexividade, mostrando seu duplo sentido: um *processo* e um importante *conteúdo* desse processo. O que se relaciona com o *conteúdo* é o material que registra o que a criança faz e diz, é o trabalho das crianças e, ao mesmo tempo, a maneira com que o professor se relaciona com elas e com seu trabalho.

E este material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas: o dito, o feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos, o próprio trabalho das crianças, as artes [...] isso torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo de documentação pedagógica. “Esse processo envolve o uso de material como meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.194).

Nessa mesma linha de reflexão, Weffort (1992), ao defender o sensível olhar pensante, recorre à arte como meio para explicar que o olhar do sujeito sobre o mundo não envolve apenas a visão, mas cada partícula de sua individualidade. Dividido em três fases, o olhar para produção *do outro* acontece, primeiramente, pela interpretação. O que já é um avanço, pois o outro não é ignorado. No segundo olhar, já acontece uma identificação, pois é quando se olha e se procura um significado no que vê. O terceiro olhar é o que resulta de uma ação interpretativa.

E, como num espelho, “nem sempre o educador desafia o olhar. Como no espelho, ele reflete as concepções de arte e de educação da sociedade a que pertence” (WEFFORT, 1992, p.33). O desafio que a autora propõe - pela metáfora do espelho - é que aconteça uma desintoxicação da visão autoritária sobre processos de registros. Cada um a seu tempo pode se redescobrir escritor e autor de suas reflexões, objetivando uma ação transformadora movida pelas relações entre teoria e prática, apropriando-se do que faz e pensa, formando sua consciência pedagógica política.

Tanto a documentação apresentada por Dahlberg, Moss e Pence (2003) – no sentido italiano do termo – como a proposta sugerida por Weffort (1992) rompem e transgridem as práticas pedagógicas da tradição didática, pois ao ampliar o sentido do registro para quem o produz, deixaria de ser uma mera coleta de dados. A proximidade desses autores acontece quando consideram os registros como fontes, acervos de ideias, pensamentos, inspiração para o que pode vir. São os registros que ajudarão a mostrar o caminho do que pode acontecer, garantidos pela escuta e observação aguçadas ou, como menciona a Weffort (1992): *um olhar sensível* e uma escuta atenta às falas e movimentos infantis.

Diante do que os documentos oficiais, a bibliografia italiana e outros autores nomeiam como registros, denota-se a importância que essa ação tem para os professores e professoras da primeira infância. Além de possibilitar uma tomada de consciência quanto às ações educativas, também se constitui como instrumento revelador das concepções de criança, educação infantil e aprendizagem que os profissionais possuem e que, certamente, incidem sobre seus modos de registrar e documentar.

É importante mencionar que são poucas as produções acadêmicas cujo foco de pesquisa seja o tema do registro. Por outro lado, quando se amplia a busca, encontram-se mais opções que usam a expressão “registro reflexivo”. E dentro da perspectiva de registro reflexivo da ação docente se estabelece uma relação direta com a linguagem escrita, ou seja, há prioridade na escrita como formalização da reflexão.

Weffort (1992) explica que há a possibilidade de pensar a prática sem o registro, porém isso difere quando se tem o pensamento registrado por escrito. No primeiro caso, somente a oralidade não permite uma ação de revisão que é retomada pela lembrança.

O registro escrito força o distanciamento, revelando o produto do próprio pensamento, “possibilitando rever, corrigir, aprofundar ideias, ampliar o próprio pensar. É nesse sentido que a reflexão trabalha com o pensamento e o seu registro permite que se supere o mundo das lembranças” (WEFFORT, 1992, p.7).

O que se evidencia sobre o ato do registro é que ele precede a reflexão. Ele existe como forma e conteúdo, como meio de inscrever-se na história e também como disparador de ativação do trabalho da memória. Memória que se reelabora diariamente pelo esquecimento e pela lembrança como elementos constitutivos de uma história construída entre pares e com os adultos que fazem parte da educação infantil, no caso que nos interessa.

Mais recentemente, nas duas últimas décadas (1990-2010), as pesquisas passaram a incorporar o tema dos registros das práticas educativas baseadas na mudança de paradigma da formação docente. E surgem, a partir daí, conceitos como “professor reflexivo” (SCHÖN, 1992), “professor pesquisador” (ZABALZA, 1994), “professor intelectual crítico-reflexivo (PIMENTA, 2002), adjetivos que qualificam e apontam para a necessidade de um docente que repensa as suas práticas educativas e cujos conhecimentos vão sendo construídos a partir de suas experiências práticas. Portanto, é importante construir percursos metodológicos que ajudem a perceber a ocorrência ou não dessa ação e a abrir possibilidades reflexivas para o campo da educação e da pesquisa.

A metodologia da pesquisa

O procedimento metodológico apresentado neste artigo se refere à primeira parte da coleta de dados da pesquisa de cunho qualitativo, usando como técnica um questionário elaborado com dez perguntas abertas e quatro fechadas. Tal questionário, considerado neste momento como piloto, é um instrumento que auxilia no mapeamento dos tipos de registros realizados pelos professores de educação infantil que atuam na região Leste do município de Campinas-SP.

A seleção desta região se dá por dois motivos: por ser a menor região do município e por ter características peculiares, pois nesse território existem escolas centrais e periféricas (rurais), cujas práticas podem se diferenciar de alguma ou de muitas formas.

Outro dado importante relacionado às regionais, denominadas *Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED)*, é que todas elas (ao todo, cinco: Sul, Leste, Noroeste, Sudoeste e Norte) possuem autonomia em relação à formação dos profissionais de educação infantil. Cada qual a seu modo promove cursos, palestras, oficinas divulgadas em Diário Oficial a cada semestre. Mas essa descentralização dos saberes e fazeres é uma das críticas presentes nos discursos dos profissionais que atuam no município.

A NAED Leste, além de também promover tais cursos, vem, desde 2011, inovando com uma proposta de formação em serviço, promovendo e resguardando um espaço para reflexões coletivas nas escolas, nas reuniões semanais, a partir de temas relacionados à prática na educação infantil. A escolha dos temas é sugerida pelo coletivo dos professores da região. Para fechamento das discussões, são convidados os autores das bibliografias utilizadas nos estudos para uma palestra e/ou conversa com os educadores. Nesse encontro, há a possibilidade de mostra de trabalhos das crianças e da repercussão dos estudos na prática, através de comunicações e painéis.

Importante mencionar que, desde 2002, visando à ampliação no número de vagas na educação infantil, o município de Campinas organiza as matrículas nas escolas através do agrupamento multietário. As crianças são matriculadas e divididas em turmas por idades aproximadas. Os agrupamentos (AG) foram assim definidos: AG I (3 meses a 1 ano e 11 meses), AG II (de 2 anos a 3 anos e 4 meses) e AG III (de 3 anos e 4 meses a 5 anos e 11 meses).

Os CEMEI's atuam com o maior número de AG I e AG II em período integral. As EMEI's recebem apenas crianças de AG III em período parcial. O NAED Leste possui sete CEMEI's e doze EMEI's, totalizando 110 professores que constituirão a amostra.

A distribuição dos questionários impressos será feita em visita às dezenove escolas do NAED Leste, durante as reuniões semanais de Trabalho Docente Coletivo (TDC), com a colaboração dos respectivos orientadores pedagógicos e sob aprovação da direção escolar.

Posteriormente à aplicação dos questionários e tabulação dos dados, acontecerá a segunda parte da pesquisa, com a seleção de seis professores, escolhidos em função dos tipos de registros que realizam: três professores que fazem registros reflexivos e três que dizem não fazê-los.

Partindo dos princípios da pesquisa participante, serão realizadas atividades que problematizarão a prática relacionada aos registros, como também entrevistas pontuais e encontros sistemáticos. Os depoimentos orais dos professores permitirão o aprofundamento das análises dos dados, a fim de melhor compreender as trajetórias construídas pelos diferentes sujeitos em suas narrativas, discursos, memórias, interpretações e reflexões de suas produções. Importante ressaltar que esta pesquisa considerará os professores como protagonistas da ação, levando em conta seus saberes e o saber fazer na educação infantil.

Resultados obtidos na pesquisa de campo: questionário-piloto

O questionário-piloto está dividido em quatro tópicos: dados pessoais; formação; tempo e local de trabalho e prática docente.

Sob o tópico da prática docente, são elencadas questões relacionadas ao registro, tais como: se são ou não realizados e se há uma cobrança institucional para isso; que momento é reservado para o registro; quais são os tipos de registros e os materiais utilizados; se houve mudanças na forma de registrar e a que isso se deve; se coleciona registros e qual a finalidade de cada um deles; com que frequência registra; se reconhece nos registros quais poderiam ser reflexivos; se há alguma bibliografia municipal, estadual, federal ou outras que influenciam na forma de registrar.

O questionário piloto foi testado por professoras que atuam em outras regiões da cidade (norte, noroeste e sul). A opção pela escolha de professoras de outras regiões se justifica por dois motivos: para que os professores da NAED Leste não respondessem por duas vezes o questionário e que este se mantivesse inédito para os sujeitos da pesquisa.

Todas fizeram apontamentos importantes para o ajuste das questões e forneceram dados exploratórios que compõem este artigo e que são apresentados em pré-análises mais à frente.

Participaram desta primeira análise oito professoras⁴ cujas idades variam entre 32 e 53 anos. Em relação à formação, seis cursaram magistério em instituições públicas. Todas são pedagogas, sendo que duas já possuem o título de mestre e outras duas são mestrandas na área de educação. Atuam na educação infantil há mais de dez anos, alternando nesse tempo as turmas com as quais trabalharam. Atualmente, três lecionam para crianças no Agrupamento II (cujas idades variam entre dois anos e três anos e meio) e cinco estão com crianças do Agrupamento III (de três anos e meio a seis anos).

Todas realizam registros e reconhecem haver uma cobrança institucional para que sejam feitos. Os momentos em que são produzidos variam de acordo com as possibilidades de tempo, ou seja, no final do período de aula, junto com as crianças, durante reuniões de setor (monitores e professores conjuntamente) ou posteriormente, na residência.

Os registros produzidos pelos participantes da pesquisa serão classificados em seis categorias relacionadas: **a)** cobrança institucional: planejamento; avaliações semestrais; avaliação individual das crianças (relatórios); caderneta do professor para anotação diária de presença e atividade realizadas; diário de sala; **b)** comunicação entre os pares: os diários de turma; **c)** registros visuais: fotos, filmes,

4 As professoras que participaram da pesquisa terão suas identidades preservadas, sendo identificadas por siglas representadas pelas letras iniciais de seus nomes e/ou sobrenomes. São elas: A.M.; D.G.; M.T.; I.G.; V.F.; M.Q.; E.F.; L.

imagens; **d**) registros coletivos: livros de projetos, livro da vida, vídeos de situações vividas; painéis; **e**) registros individuais: portfólio; **f**) registros reflexivos.

O que se evidencia neste grupo de professoras é que as práticas diárias de registros se apresentam como meio de comunicação de saberes, seja entre as crianças, entre estas e os adultos e dos adultos entre si. Durante a trajetória profissional na educação infantil, todas reconhecem seus avanços na maneira de conceber a importância dos registros para a prática que pretendem realizar junto às crianças.

Com certeza foram muitas as mudanças, acredito que quando mudam as nossas posturas, maneiras de encarar e ver a educação infantil, possibilitar que as crianças participem de todo o processo, mudam-se as metodologias, as pedagogias, as mudanças se dão em tudo, desde o planejamento, a organização dos espaços, organização do tempo e das rotinas e é lógico a forma de se registrar todo o processo, acredito que ao longo dos anos ampliei as formas de registrar (A.M.).

Embora haja diferenças na forma de apropriação dos registros, algumas delas atribuem as mudanças às trocas de experiências na escola, em cursos de formação e encontros promovidos pela regional e a leituras sobre a documentação. Outras comentam que no início atentavam apenas na descrição de conteúdos ou somente nos registros individuais das crianças (*portfólios*), mas que atualmente ampliaram significativamente a maneira de registrar, pautando-se no sentido e no significado que tal prática tem para todos os envolvidos no ambiente de aprendizagens.

No início da minha atuação, fazia poucas anotações e o que era exigido pelas orientadoras, mais por obrigação. E, aos poucos, fui ampliando minha forma de registrar, pela necessidade de documentar minha prática e visualizar todo o processo envolvido. (D.G.)

A participação das crianças nos registros coletivos aparece como essencial para que a memória da turma se personifique. Mesmo que haja diferenças de idades entre crianças na mesma turma, há espaço para que todas participem com desenhos ou com a transcrição de suas ideias, falas e com seus olhares de “fotógrafos mirins”.

Retomar com as crianças suas próprias falas é também um modo de perceber que o registro pode ser revisitado e reinventado, como quando um adulto que produz seu texto volta a ele depois de alguns dias para repensar o vivido. Uma das professoras comenta “além disso, é possível compartilhar com elas como ficou, por exemplo, o registro de suas falas e elas podem sugerir alterações” (D.G.).

Um ponto em comum entre os relatos das professoras é que há propostas de registros diferenciados para cada agrupamento. Uma professora justifica que “[...] para serem realizados dependem de algumas capacidades que em algumas faixas etárias não estão suficientemente desenvolvidas, o que compromete a sua realização” (I.T.). Outra observação apresentada por (M.Q.) é que “a idade da criança interfere no tipo de registro proposto pelo adulto porque há de haver significado. Por isso deve-se levar em consideração a visão/compreensão que o grupo de profissionais tem sobre a criança na proposta de registros”.

Diante do que as professoras apontam para registros que realizam com as turmas “dos pequenos” e “dos grandes”, fica implícito que há saberes práticos sobre as propostas de registros. Duas delas descrevem esta distinção:

As crianças maiores participam muito mais, tanto falando, como perguntando, dando sugestões. As crianças menores ainda estão aprendendo a falar e apesar de participarem também, o tempo de concentração e atenção delas é menor, então temos que nos adequar ao tempo delas e aquilo que é interessante para elas. (A.M).

Registrar a prática com crianças menores de 3 anos é diferente do registro com crianças de 4 e 5 anos. As crianças maiores podem contribuir nos registros opinando e sugerindo mudanças. Além disso, seus dizeres, observações, dúvidas, quando considerados, dão novos rumos à prática e conseqüentemente, aos registros. (D.G.)

Ao mencionarem a diferença em relação à participação das crianças menores nos registros produzidos pela turma, as professoras D.G. e I.T. justificam ora apresentando o que as maiores conseguem realizar ora apontando os impedimentos dos pequenos em relação as suas capacidades para os tipos de registros propostos. Nesse sentido, supõe-se que os registros produzidos com os pequenos se pautem nas observações dos adultos, elegendo meios para ressignificar as experiências vividas. As crianças menores possuem outras formas de expressar seus sentimentos e sensações através do choro, sorrisos, brincadeiras e silêncios. Estes são indicativos importantes quando os adultos produzem os registros, seja como escribas ou quando elegem imagens (fotos e filmes) que possam retratar as vivências diárias da turma.

Uma das professoras afirma: “as crianças são pequenas, então os registros visuais são os que mais chamam a atenção: fotos, filmes de fotos, livros coletivos, livro da vida” (V.F.). Isso denota suas percepções sobre a produção e utilização que considera mais adequadas para sua turma.

O registro coletivo mais utilizado pelas professoras é o Livro da Vida, um dos elementos constitutivos da metodologia proposta por Celestin Freinet (1975). Relatam a forma como organizam seus registros no livro:

O livro da vida é feito na roda [...] com pequenos recortes, com registro de momentos pontuais, interessantes, de falas das crianças. (M.Q)

O livro da vida faço com eles na roda. Leio o que aconteceu no dia anterior e pergunto se alguém quer contribuir com algum desenho. Este é um jeito de informar aos ausentes o que fizemos. Tem muitas falas das crianças, fotos, desenhos, CDs com nossas filmagens, imagens, muitas coisas. Ele fica na bancada e todos que entram na sala podem folheá-lo. (E.F.)

Como mencionado, também fazemos o livro da vida que tem como objetivo registrar o que fazemos na sala, coisas significativas para as crianças, passeios, projetos, brincadeiras, uso dos diferentes espaços da escola, etc., com o objetivo de tornar visível aquilo que fazemos que muitas vezes é desvalorizado pelas famílias, como o brincar. Procuramos mostrar nossas rotinas neste livro, que circula entre as famílias e que podem participar, sentimos que assim a participação e valorização por parte deles é bem maior. Além disso, é importante para as crianças falarem, lembrarem aquilo que fazemos, que é registrado por mim, mas ditado por elas. (A. M)

Sou a escriba do que falam. (L.)

Costumo fazer o livro da vida, onde registramos todos os dias o que fizemos. O livro tem fotos, relatos coletivos, desenhos, pinturas, colagens, histórias que marcaram nossos dias... (V.F.)

Já o Diário de sala/turma mostra-se como um tipo de registro que circula entre a obrigatoriedade e como meio de comunicação em turmas de período integral. No entanto, duas professoras que trabalham com o AG II ressaltam a importância da comunicação num ambiente em que existem cinco adultos, como também para todos tomarem ciência do que acontece com a criança no tempo em que ela está na escola.

A orientadora pedagógica cobrou tais registros (registro no diário de sala/turma). No início houve resistência por parte dos educadores, mas depois começamos a retomá-lo, reler os registros, foi se tornando mais significativo para o progresso de todos os envolvidos [...] (M.Q.).

Como trabalho no período da manhã e minha sala é de período integral, o registro para nós é essencial, pois ele garante que ambos os períodos acompanhem tudo o que ocorreu na sala, as ocorrências, o desenvolvimento de cada criança, além de aquilo que fizemos nos períodos. Mas o importante foi deixar claro para as educadoras que este registro não funciona como controle (grifo meu), mas ele é para nós, uma ferramenta que acompanha nosso trabalho, pois ele contém nossas ideias e sugestões para os projetos que estamos desenvolvendo, as dificuldades, os problemas que vamos detectando no trabalho e nas crianças; fatos sobre a alimentação, sobre a retirada das fraldas, informações sobre doença, diarreias, saídas das crianças fora do horário habitual, quem busca... ele é um espelho do trabalho desenvolvido nos períodos. Por isso, ele é diário e feito nos dois períodos (A.M.)

Embora haja tais cobranças para que alguns tipos de registros sejam realizados, como, por exemplo, situações ou momentos de planejamento, de avaliações semestrais, de avaliação individual das crianças (relatórios), de diário de sala, outros registros colaboram para a elaboração destes. Há uma relação dos registros com a forma pela qual o professor ou professora que propõe o trabalho nas turmas e a maneira pela qual percebem as crianças como coparticipantes dos fazeres.

Havia - por parte das pesquisadoras - certa curiosidade em saber sobre o que acontece com os registros quando o ano termina. Algumas professoras sorteiam para as crianças as produções coletivas ou as deixam arquivadas na biblioteca da escola. Outros registros, como diários de observações, são guardados nos prontuários de cada criança. Algumas produções tridimensionais ficam na escola, na biblioteca.

Porém, todas elas declararam colecionar seus registros para poder também revisita-los, já que são instrumentos auxiliares para mudança de atitudes. São vários os motivos que levam algumas professoras a guardarem no ambiente privado e familiar os registros produzidos coletivamente pelas turmas, seja para usar em cursos que ministram, como lembrança da turma ou porque contam sobre seus fazeres...

Percebo que faço muitas coisas com a turma quando releio o Livro da vida, por exemplo. Quantas coisas tem ali. Quantas pessoas que convivi... momentos que marcam a infância, momentos que marcam a minha vida de professora também. Tenho alguns livros da vida e vejo que a minha prática também mudou muito. (E.F.)

Eu fico com eles para mim. Me fazem ver claramente que eu não sabia nada sobre Educação Infantil e que agora posso dizer que sei alguma coisa. (I.T.)

A percepção que as professoras têm sobre os registros denotam sua estreita relação com o se constituir professora de educação infantil. A construção da professoralidade se relaciona com o vir a ser, que, segundo Pereira (1996, p.87), “ser o ainda não sido, é diferir de si mesmo”. A diferença que o professor experimenta, cotidianamente, de si é o que o torna professor. A professoralidade é este movimento, que exige (des)construção através de processos de subjetivação, cujas mudanças são, quase sempre, inevitáveis. Foucault (1991) nos faz pensar em como chega a ser o que está sendo e por que, indicativos fundamentais para as reflexões sobre a formação do professor.

Um sujeito-em-prática é o que está sendo e, ao mesmo tempo, potência de vir a ser outro de si, algo diferente do que vinha sendo em sua organização. Observa-se, então, que o sujeito é sempre potência. Assim, nos tornamos o que vamos sendo, ou seja, construímos a nossa subjetividade interagindo diariamente com processos heterogêneos, individuais e coletivos, que estão em constante movimento de construção e desconstrução. Esses movimentos exigem um novo olhar sobre nós mesmos em direção ao que acontece no mundo, ao que nos cerca. (TAVARES, 2010, p.06)

E este olhar, auxiliado pelos dispositivos da memória retentiva, possibilita rever aspectos que foram essenciais. O Livro da Vida, como outros meios de inscrever-se, auxilia o professor a perceber-se nas mudanças quando tece suas reflexões, reorganizando suas próprias marcas, reatualizadas por fatos diferentes e, não necessariamente, obsoletos. Apenas diferente do que acontecia antes!

Tipos diferenciados de registros são mencionados por duas professoras ao se referirem às crianças autistas que faziam parte de suas turmas. Contam que produziram materiais com diversas texturas, registros com livros de tecido, músicas e CDs com as vozes dos colegas. Também relatam a experiência de ter um livro de observação que acompanhou a criança, desde bebê, em vários agrupamentos. Esse livro foi produzido por muitas mãos – pela família, pelos adultos da escola, pela criança – e serviu para enriquecer o diálogo entre todos que fizeram parte de suas experiências. Outro tipo diferenciado de registro, mencionado por uma das professoras, se deu por meio de um *blog* criado para sua turma e que teve uma grande participação da família.

Ao lado dos vários registros produzidos por essas professoras e suas turmas, há também os registros reflexivos. Duas questões diretamente relacionadas com o objetivo da pesquisa foram direcionadas a perguntas sobre a função dos registros para a reflexão da prática. Todas as professoras relacionam algum tipo de registro que realizam como meios de reflexão, tecendo inclusive percepções que têm sobre o que seria um *registro reflexivo*:

Acredito que todo e qualquer registro, inclusive as fotos, podem ser reflexivos, se o docente tiver o olhar apurado, se analisar o material que coleta e, por meio disso, pensar sobre sua prática, buscando alternativas e leituras para melhorá-la (D.G.).

Os registros de reuniões, pois podem servir como suporte para o ano posterior; as avaliações dos projetos (M.Q.)

Acredito que todos são reflexivos, à medida que são revistos no decorrer da nossa prática e servem para, a partir deles, repensarmos atitudes, posturas, concepções, acredito que essa reflexão tenha que ser imediata, relendo, pensar em mudanças, em fazer diferente, reavaliar. (A.M.)

Acho que aqueles que me servem de inspiração. Acho que os vídeos são bem significativos. São imagens em que posso me observar também. Mas o Livro da vida é onde posso escrever sobre algum acontecimento. Deixo ali também algumas reflexões e no final escrevo “uma reflexão mais completa”. Tive uma orientadora que nos incentivava a escrever sobre alguns temas e líamos no TDC. Acho que são estes dois exemplos (E.F.).

Também utilizo os registros com fotos no momento da avaliação (para o portfólio individual) que contém também desenhos bimestrais dos alunos. Acredito que todos são reflexivos (V.T.).

Procuro fazê-los sempre reflexivos após as mudanças pelas quais passei. Procuo registrar juntamente com os fatos/situações, percepções, conhecimento teórico e minha compreensão (F.F.).

Mas o registro que tem para mim um indicar claro de caminhos a seguir ou não, tem sido o que faço diariamente em minha casa, onde avalio se atingi ou não meu plano de aula, onde falhei, em que preciso melhorar, a que preciso estar mais atenta, que novas propostas de atividades causarão maior interesse na turma e serão mais significativas para ela. Sem esse registro posterior ao plano ‘pensado’ e sem a avaliação posterior, acredito que o trabalho pedagógico fica completamente comprometido pois a memória humana, como sabemos, não é capaz de armazenar uma quantidade excessiva de informações, isso sem considerar a velocidade com que os fatos ocorrem dentro da escola e da sala de aula (I. T.).

Os planos de observação da turma. Percebo que foram mais ricos quando foram escritos (L.).

Dentre as respostas obtidas pelo questionário em relação ao registro reflexivo, acredito que algumas foram prejudicadas por falta de entendimento do enunciado ou por necessidade de aprimoramento deste instrumental. Em alguns casos, as professoras explicam o porquê de acreditarem na importância do registro reflexivo

sem, no entanto, deixar claro se o realizam ou não. Apenas em três respostas isso se evidenciou de forma mais objetiva. Porém, um aspecto comum a todas, é o reconhecimento do registro reflexivo para a mudança da prática. Há que se considerar, diante desta primeira análise, uma revisão no questionário para o prosseguimento da pesquisa.

Considerações finais

Nota-se que as professoras participantes da pesquisa realizam muitos registros. Embora sejam provenientes de unidades escolares e de regionais diferentes, há certa sintonia em determinadas práticas, principalmente no que se refere à participação das crianças, à escuta de falas, à inclusão de diferentes espaços em que são produzidos os registros (como o *blog*), às produções coletivas, à participação da família. Em outros casos, é evidenciada a preocupação com uma participação significativa de todos nos fazeres.

A autorreflexão ou a produção de registros que possibilitem reflexões é compreendida nesta pesquisa como experiência de si.

Larrosa (2010) auxilia na discussão sobre o registro reflexivo através da experiência de si, pois esta se constitui quando “o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz coisas consigo mesmo, etc.” (s/ pag.). O registro cumpre esse papel, já que ao refletir a prática coloca-se diante de uma problematização, exigindo do professor uma autoconsciência. Assim, o sujeito se produz numa relação problemática no interior de certas práticas. Por isso, o registro pode ser compreendido como dispositivo pedagógico, pois é nele ou através dele que as mudanças acontecem. Entretanto, não é foco deste artigo aprofundar sobre isso neste momento.

Pressupõe-se que os professores são, ao mesmo tempo, inventores dos espaços e de práticas escolares individuais dentro do coletivo da escola e, em contrapartida, influenciam e são influenciados pelas mudanças quando há espaços coletivos de reflexão. E esta lógica esteve presente em alguns aspectos relacionados pelas professoras da pesquisa, quando consideram que os cursos, as reuniões coletivas são lugares propícios para que as mudanças se deem. Isso faz parte do processo de (des) construção cotidiana, mas que só ganha *status* de mudança de fato quando os sujeitos se percebem diferentes ou quando revelam haver deslocamentos em relação à sua prática.

É evidente que as discussões nem sempre são tranquilas nos espaços escolares, já que há embates e são vários os vetores que os atravessam. Mas supomos que haja uma produção reflexiva coletiva realmente significativa para um grupo, resguardados os sujeitos individuais com suas preferências e desejos, em espaços micropolíticos de produção de subjetividade, como indica Guattari e Rolnik (2010) – que também não será aprofundado neste artigo.

Uma hipótese é que esta produção de subjetividade possa acontecer por vários meios, porém, a formação em serviço ou grupos de estudos poderiam potencializar as discussões sobre tais concepções coletivamente, permitindo, a partir daí, uma construção que promovesse uma revolução na escola.

Essa revolução estaria relacionada a uma transformação social da educação na comunidade escolar onde atuam esses profissionais, já que os registros servem de

instrumentos reflexivos, possibilitando ampliações e modificações na maneira de pensar a criança, a aprendizagem e a própria instituição infantil a partir das histórias construídas nesse espaço.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUJES, Maria Izabel E. A arte de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia. In: **Revista em Educação**. Belo Horizonte, N.48. pp. 101-123. Dez 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200006&lng=en&nrm=iso> Acesso em 15 ago. 2014.
- CAMPINAS. Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Técnico Pedagógico e Coordenadoria de Educação Infantil, **Currículo em Construção**. Campinas, SP: SME, 1999.
- CAMPOS, Maria Malta. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p.32-42.
- CERISARA, Ana B. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil com Base no Contexto das reformas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, V.23, N.80, p.329-340, Setembro 2002.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2003, 264p.
- DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, **Origem da Palavra** – Site de Etimologia. Disponível em <<http://origemdapalavra.com.br/pergunta/etimologia-e-historia-de-uso/>> Acesso em 10 mar. 2014.
- FARIA, Ana Lucia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina Silveira (Orgs). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologias del yo**. Trad. Mercedes Allendesalazar. 2.ed. Barcelona: Paidós, 1991.
- FREINET, Celestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, Coleção Técnicas de Educação, 1975.
- GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002, 263p.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010.
- KRAMER, Sônia. **O papel social da Educação Infantil**. Ministério das Relações Exteriores, p. 38, 1999. Pdf tipo mimeo. Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mreo00082.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2014
- KUHLMANN JUNIOR, Moisés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina Silveira (Orgs). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 1ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 120p.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da et al. (Orgs.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 35-86.
- MELLO, Ana Maria et al. **O dia a dia das creches e pré-escolas**: Crônicas Brasileiras. Porto Alegre, RS: Art-med, 2010.
- NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu do. Os profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina Silveira (Orgs). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 1ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, 120p.
- PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. 298f. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. 224p.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992. 92p.

TAVARES, Lilian Rocha G. Uma professora que faz a diferença: produzindo composições na construção da professoralidade. In: VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), Região Sul, 2010. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Formacao_de_Professores/Trabalho/05_01_43_UMA_PROFESSORA_QUE_FAZ_DIFERENCA_PRODUZINDO_COMPOSICOES_NA_CONSTRUCAO_DA_PROFESSORALIDADE.PDF. Acesso em 15 ago. 2014.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão:** instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992. 63p.

ZABALZA, Miguel Angel, **Diários de Aula:** Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994. 208p.