

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Monique Ribeiro da Silva

**DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: compreensão, produção e utilização no fazer e no
aprender docente**

Taubaté – SP

2023

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

S586d Silva, Monique Ribeiro da
Documentação pedagógica na educação infantil : compreensão,
produção e utilização no fazer e no aprender docente / Monique
Ribeiro da Silva. -- 2023.
168 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro,
Departamento de Pedagogia.

1. Documentação Pedagógica. 2. Educação Infantil.
3. Formação Docente. I. Universidade de Taubaté. Programa de
Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Monique Ribeiro da Silva

**DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: compreensão, produção e
utilização no fazer e no aprender docente**

Dissertação apresentada à Banca da Universidade de Taubaté para a obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro

Taubaté – SP

2023

MONIQUE RIBEIRO DA SILVA
**DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: compreensão,
produção e utilização no fazer e no aprender docente**

Dissertação apresentada à Banca da Universidade de Taubaté para a obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica
Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional
Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro

Data: 15/05/2023 _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Maria Teresa de Moura Ribeiro Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Mônica Appezzato Pinazza Universidade de São Paulo

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Ana Maria Gimenes Correa Calil Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Aos meus pais.
Aos amigos de profissão e de vida.
Às crianças, razão maior da minha busca pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão...

A Deus, por ser colo, sustento e certeza de tudo que espero, mesmo quando não consigo visualizar.

À Prefeitura de São José dos Campos, pela concessão de Bolsa de estudo que possibilitou iniciar essa jornada de conhecimento e de crescimento profissional.

À minha orientadora, Prof. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro, pelo direcionamento e pelo compartilhamento de conhecimentos e de experiências.

Às professoras, membros da Banca Examinadora, Prof. Dra. Mônica Appezzato Pinazza e Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Correa Calil, pela avaliação da dissertação e pelas contribuições para a qualificação da pesquisa e da pesquisadora.

Aos meus pais, pela infância recheada de lindas memórias registradas com zelo e pelo amor e incentivo sempre a mim dedicado. A minha mãe, agradeço ainda pelas trocas profissionais de todos os dias e pelas agradáveis conversas que me ajudaram a recuperar registros de vida, trazendo à transparência memórias que, por vezes, encontravam-se opacas por efeito do tempo.

Aos amigos de profissão e de vida, que a todo tempo foram apoio e contribuíram para o amadurecimento pessoal e profissional. Agradecimento especial aos que, nesta fase profissional, comigo compartilham, tanto nos trilhos do mestrado quanto no caminhar cotidiano vivido, no “chão da escola”, pelo encorajamento, pelas conversas, pela troca de impressões e pela partilha de pontos de vista que tanto conhecimento e empoderamento me trouxeram. Menção singular e cheia de gratidão à amiga Zaine, minha sempre incentivadora.

Às crianças, razão maior de minha busca pelo conhecimento, que, a cada gesto singelo, ensinam.

“Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.

Em cofre não se guarda coisa alguma.

Em cofre perde-se a coisa de vista.

Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.

Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.

Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro

Do que um pássaro sem voos.

Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica
por isso se declara e declama um poema:

Para guardá-lo (...)”

(ANTONIO CÍCERO, 1996, p. 337)

RESUMO

Esta pesquisa se insere na linha de Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, aborda a temática da Documentação Pedagógica na Educação Infantil. A partir de problemática voltada a responder à questão sobre que estratégias podem ser construídas colaborativamente para instrumentalizar o professor de Educação Infantil na construção da documentação pedagógica de modo que essa seja apoio ao seu fazer docente, tem como objetivo construir colaborativamente propostas para a construção da Documentação Pedagógica do professor a fim de qualificar sua prática no âmbito da Educação Infantil. A pesquisa se fundamenta em metodologia de abordagem qualitativa, teve como participantes à investigação um grupo de 15 professores atuantes em quatro escolas de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de uma cidade do interior paulista. Como estratégia metodológica, foram realizados dois grupos de discussão, sete encontros de formação realizados de forma remota pela plataforma *Google Meet*, e diário de campo produzido pela pesquisadora. Como instrumento de pesquisa, foi utilizado o questionário de avaliação dos encontros formativos. Os dados foram produzidos por meio de gravação de vídeo e áudio dos participantes e da transcrição das informações produzidas, esses analisados conforme abordagem de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016). Os resultados indicam que as participantes têm familiaridade com práticas documentais, sendo os principais propósitos para documentar encontrados, no compartilhamento de práticas com as famílias, na visibilidade à escuta das crianças, na recuperação de memórias, no acompanhamento dos processos de aprendizagem e no planejamento de propostas alinhadas aos objetivos pedagógicos e aos interesses das crianças. Foram apontadas práticas exitosas pelas participantes, fazendo uso principalmente da captação de dados por meio fotos e vídeos, esses usados como aporte a posterior ação interpretativa. O apoio e o compartilhamento de olhares interpretativos acontecem entre pares, entre professores e entre equipe de sala, principalmente a partir de práticas espontâneas. Os desafios apontam para a falta de tempo para interpretar e documentar os dados colhidos, no âmbito da prática, e para a necessidade de apuramento do olhar, permitindo melhor direcionamento às escolhas do professor quanto ao que e como documentar, sendo a criação de espaço e tempo para a reflexão e para a troca entre pares, conforme apontado por Rinaldi (2020), Dahlberg, Moss e Pence (2019) e Proença (2022) uma possibilidade para a formação e para a qualificação da prática. Como produto técnico, construímos material digital em formato de E-book, como apoio à formação e difusão dos conhecimentos sobre a temática entre formadores e professores da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Documentação Pedagógica. Educação Infantil. Formação Docente.

ABSTRACT

This research is part of the line of Teacher Training and Professional Development, addresses the theme of Pedagogical Documentation in Early Childhood Education. From a problematic aimed at answering the question about what strategies can be collaboratively constructed to equip the Early Childhood Education teacher in the construction of pedagogical documentation so that this is support for their teaching practice, it aims to collaboratively construct proposals for the construction of Teacher's Pedagogical Documentation in order to qualify their practice in the field of Early Childhood Education. The research is based on a qualitative approach methodology, had as research participants a group of 15 teachers working in four schools of Early Childhood Education of the Municipal Public Teaching Network of a city in the interior of São Paulo. As a methodological strategy, two discussion groups were held, seven training meetings held remotely through the Google Meet platform, and a field diary produced by the researcher. As a research instrument, a questionnaire was used to evaluate the formative meetings. Data were produced by means of video and audio recording of the participants and the transcription of the information produced, which were analyzed according to the content analysis approach of Laurence Bardin (2016). The results indicate that the participants are familiar with documental practices, with the main purposes for documenting found in sharing practices with families, in the visibility of listening to children, in recovering memories, in monitoring learning processes and in planning proposals. aligned with the pedagogical objectives and interests of the children. Successful practices were pointed out by the participants, making use mainly of capturing data through photos and videos, these used as a contribution to a subsequent interpretative action. The support and sharing of interpretive views happens between peers and between teachers and classroom staff, mainly from spontaneous practices. The challenges point to the lack of time to interpret and document the data collected in the scope of practice and to the need to refine the look, allowing better guidance to the teacher's choices regarding what and how to document, being the creation of space and time for reflection and exchange between peers, as pointed out by Rinaldi (2020), Dahlberg, Moss and Pence (2019) and Proença (2022) a possibility for training and qualifying practice. As a technical product, we built digital material in E-book format, to support the training and dissemination of knowledge on the subject among trainers and teachers of Early Childhood Education.

KEYWORDS: Pedagogical Documentation. Early Childhood Education. Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Registros e documentações pedagógicas utilizadas na prática

105

LISTA DE TABELAS OU DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado de busca de pesquisas correlatas	56
Quadro 2 – Pesquisas correlatas selecionadas	57
Quadro 3 – Organização dos encontros	72
Quadro 4 – Eixos de análise dos dados	81
Quadro 5 – Caracterização dos participantes	88
Quadro 6 – Frequência dos encontros	93
Quadro 7 – Frequência das professoras	94

LISTA DE SIGLAS

IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SciELO	–	Scientific Electronic Library Online
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Doutorados
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
MDH	–	Mestrado em Desenvolvimento Humano
MPE	–	Mestrado Profissional em Educação
HTC	–	Horário de Trabalho Coletivo
SEC	–	Secretaria de Educação e Cidadania
CEP –UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

MEMORIAL: REGISTROS DO PERCURSO: O tecer de uma história docente	14
1 INTRODUÇÃO	20
2 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITUALIZAÇÃO, CONTEXTOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS E ESTUDOS DO TEMA	29
2.1 Criança e infância: concepções abordadas pelos documentos norteadores da Educação Infantil	29
2.1.1 Pedagogias para a infância: considerações sobre o contexto histórico brasileiro	30
2.1.2 Concepção de criança e pedagogias para a infância frente a documentos norteadores da Educação Infantil	32
2.2 O professor de Educação Infantil e suas práticas pedagógicas	37
2.2.1 O professor de Educação Infantil: considerações sobre a formação inicial e continuada	41
2.3 A Documentação Pedagógica na Educação Infantil: conceitualização e possibilidades	48
2.5 Panorama das pesquisas sobre Documentação Pedagógica na Educação Infantil	54
3 METODOLOGIA	59
3.1 Participantes	70
3.2 Instrumentos de pesquisa	74
3.3 Procedimentos para Produção de dados	77
3.4 Procedimentos para Análise de dados	84
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	87
4.1 Considerações sobre as participantes	89
4.2 Eixo 1: Conhecimentos e propósitos	95
4.3 Eixo 2: Práticas de documentação pedagógica adotadas pelos professores da Educação Infantil em seu fazer pedagógico	104
4.4 Eixo 3: Desafios na adoção de práticas de registro e de documentação do fazer pedagógico	112

4.5 Eixo 4: Apoio e formação ao documentar: práticas de reflexão coletiva no âmbito da Educação Infantil	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A – Texto do Convite para participação na pesquisa	136
APÊNDICE B – Delineamento – Pesquisa Formação	138
APÊNDICE C – Avaliação dos Encontros Formativos	139
APÊNDICE D – Grupo de Discussão – Critérios de condução	140
APÊNDICE E – Diário de Campo – Roteiro para elaboração	142
APÊNDICE F – PRODUTO TÉCNICO: DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Reflexões e inspirações para a formação docente	143
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	160
ANEXO B – Termo de Compromisso do Pesquisador	163
ANEXO C – Termo de Autorização da Instituição	164
ANEXO D – Declaração de Infraestrutura	165
ANEXO E – Parecer consubstanciado do CEP	166

MEMORIAL: REGISTROS DO PERCURSO: O tecer de uma história docente

As linhas, aqui, traçadas desenrolam pedaços das memórias vividas da infância até a idade adulta e das experiências por cada fase proporcionadas. Essa escrita traz um posicionamento no qual o processo de construção pessoal e profissional foram revisitados sob a perspectiva de um expectador, não ausente dos sentimentos que o rememorar aguça, mas de quem, livre do compromisso do momento presente, revê e analisa como leitor os diferentes momentos vividos. Como apoio, os registros colecionados, nos diferentes tempos vividos, foram utilizados como linha de conduta, alinhavo motivado pela perspectiva da pesquisa desenvolvida pela autora relacionada ao registro docente como recurso reflexivo e promotor da construção do saber profissional, apresentando-se, assim, o recurso do registro da vida como possível objeto de transposição ao fazer do professor.

Nascida em vinte e cinco de novembro de mil novecentos e oitenta e dois, às dez horas e quarenta e cinco minutos. Assim diz o cartão de maternidade por tanto tempo guardado por minha mãe em uma caixa de recordações. Nessa mesma caixa, eram guardadas fotos, imagens da bebê robusta e cabeluda, do irmão mais velho, das brincadeiras de ambos juntos no quintal da pequena casinha de fundo onde antes morávamos.

As visitas à caixa de fotos e as lembranças eram acompanhadas de pequenas histórias contadas pela mãe, a primeira infância registrada por meio da captura de imagens que muito contam sobre o percurso vivido durante esse período. Ao buscar tais imagens, trago questões sobre o quão presente é em nossa vida a prática de guardar pedacinhos do que vivemos. Registrar diariamente ou em ocasiões especiais, pensar formas de registrar, olhar para as capturas do tempo, pode ser visto como possibilidade de marcar e repensar o que foi vivido, verificar as descobertas realizadas, pensar sobre o aprendido.

Buscando os guardados desse período, trago a esta narrativa a memória da infância vivida entre a cidade do interior onde nasci e a pequena cidade mineira onde viviam meus avós. As visitas à casa da avó eram sempre muito esperadas, ânsia pelo acolhimento avito e pelos momentos de brincadeiras com um grupo mais amplo, dos primos com idade semelhante, das brincadeiras em espaço amplo e enredos diferentes: eram bolos de terra e água, comidinhas feitas com frutas colhidas do pé, caça a peixinhos minúsculos que lampejavam pelo córrego que por ali passava e até algumas brincadeiras com regras preestabelecidas. Ao rememorar esse brincar livre, em contato com a natureza e com o natural, penso sobre o quanto as concepções

profissionais construídas estão ligadas às nossas experiências pessoais e sobre o quanto de tudo isso eu, atuante no nível de ensino que atende crianças de zero a seis anos, trago à infância da qual hoje acredito, cuido e cultivo, no quanto semelhantes experiências são por mim promovidas às crianças no âmbito de minha atuação profissional.

Ainda sem consciência do quanto as experiências dessa infância estavam cravando felizes hábitos para uma vida inteira, tenho como registro ainda vivo a coleção de gibis, a lembrança pela busca por coleções de livros, na estante da casa dos avós e, em tempo não concomitante, mas com importância igualmente relevante, a memória das idas frequentes à Biblioteca Municipal. Como registro desse tempo, tenho ainda uma carteirinha confeccionada em papel, com a foto de um rosto ainda adolescente. Nesse sentido, compreendo o quanto tal prática se tornou marca diferencial ao meu fazer docente, visto que podemos ser profissionalmente carregados de nossos saberes sociais, do modo como enxergamos e consideramos o mundo. A confirmação dessa colocação pode ser pontuada pela permanência da busca pelos livros e pelo desafio a mim colocado de, a cada momento, desbravar mais páginas e conhecer mais histórias, melhor compreender o mundo, a cultura no qual estava inserida e o ser social o qual estava me tornando, busca que hoje compreendo como premissa para que me formasse uma boa professora. A escolarização.

Busco o registro feito por meio de duas fotos para iniciar esse traçado. Em uma das imagens, uniforme vermelho, característico da Educação Infantil pública do município, um cenário montado e um letreiro com identificação da escola, da turma e da professora. Na outra, beca vermelha, canudo, na mão, e, ao canto, a data que mostra ter sido a imagem captada em dezembro de 1988. Essa é a marca guardada da Educação Infantil por mim cursada. Na lembrança desse ano escolar, estão a alegria pela entrada, na escola, as brincadeiras em um pequeno tanque de areia, o balanço colorido feito com um grande pneu e por uma corda amarrado, no batente, o cheiro da sopa de letrinhas servida, as atividades de coordenação motora, os desenhos pendurados em barbantes, na parede, as grossas pastas de polietileno onde ficavam guardadas as atividades realizadas, o dia do brinquedo de casa.

A lembrança das primeiras escritas e leituras autônomas não são límpidas em minha memória. Fui aluna de escola pública, e dos primeiros anos do ensino fundamental, fixam com maior força as lembranças dos livros didáticos utilizados, a cartilha e suas “lições” com famílias silábicas e pequenos textos, dos livros intitulados “Mundo Mágico”, os de Língua Portuguesa

eram os preferidos, poesias, fábulas, trechos de histórias de autores que mais tarde vim a admirar e utilizar em outros contextos em meu trabalho como professora.

Na escola, surgiram as primeiras amizades e, na fase pré-adolescente, algumas formas de guardar os interesses e os momentos também se delinearam conforme o vivido em cada tempo. Na transição da infância para a adolescência, esses guardados se materializavam por meio de coleções, pastas e álbuns carregavam aquilo que encantava o olhar infanto-juvenil: figurinhas diversas e pastas de papel de carta.

Os interesses guardados se tornaram efêmeros e, com a chegada da adolescência, os registros da vida passaram a ser feitos por meio de diários. Revisito as agendas e, olhando para esse hábito diante de um momento de maior experiência, percebo o quanto as leituras sempre cultivadas foram alimento para que a escrita fosse algo natural, para que me sentisse à vontade para traduzir em palavras os sentimentos de um período tão cheio de descobertas, avalio o quanto essa prática criou condições para que eu me colocasse como observadora do que vivi, percebendo de forma distanciada os sentimentos e os valores de cada experiência, reavaliando as escolhas e ações realizadas.

Um álbum verde em veludo com a festa da conquista me remete às lembranças vividas, na primeira fase da formação inicial como professora, nelas, a jovem de beca rebuscada por uma faixa verde celebrava o diploma do magistério. Do Ensino Fundamental findado até a chegada desse dia celebrativo, muito foi vivido, um tempo de incontáveis experiências inaugurais e, junto com elas, de escolhas que delineariam toda a trajetória porvir.

Iniciei o curso no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), uma escola pública que a tal propósito me dedicava. Nesse cenário, tive novas referências profissionais, de relevância ímpar, visto que os professores, em sua grande maioria, apresentavam, em suas aulas, confiança em seus conhecimentos específicos, segurança nos métodos e, especialmente, demonstravam gostar da profissão escolhida. Em contrapartida, os alunos estudavam em regime de dedicação exclusiva e, de modo geral, respondiam, com envolvimento, as propostas realizadas, um ciclo harmônico que considero ter sido extremamente valioso para a formação da professora que me tornei. Desse tempo, revisito pequenos álbuns com a captura de momentos especialmente escolhidos, lembranças que trazem a certeza de que as primeiras experiências formativas como professora foram consistentes e de que aquela escolha, então feita como uma opção ainda incerta, foi realmente assertiva.

Foi nesse período em que vivi o primeiro contato com a escola a partir de uma nova perspectiva, ainda estagiária, mas já articuladora do fazer pedagógico, atuando em parceria com a professora titular da sala. Primeiro, as salas de educação infantil de escolas públicas, ainda sem saber, mundo que seria meu principal campo de atuação, no futuro, depois, em salas de Educação Especial. Muito de novo aprendi.

Diante dos conhecimentos já adquiridos, nos três primeiros anos do curso de magistério, um novo passo que reafirmou a escolha pela profissão: a de cursar a faculdade de Pedagogia. Entre os tesouros desse momento formativo, guardo ainda a carteirinha universitária, algumas apostilas de autores de referência. Relevantes também foram as reflexões realizadas, em grupo, algumas dessas mais acaloradas, a partilha de experiências tão distintas entre as muitas alunas da sala, cada qual com suas histórias, algumas dessas já com uma vida inteira dedicada a essa arte, as conversas, as conclusões a abertura de novos paradigmas trazidos pelos professores.

Finalizada a formação inicial, diante de algumas dúvidas e incertezas, a jornada pela colocação profissional chegou a seu tempo. Em minha busca pelas caixinhas de guardados, encontro alguns telegramas. Nesses, a classificação em concursos e a convocação para a escolha de vagas. Tendo a realidade da escola pública sido, por mim, habitada, desde o período de formação inicial, a consciência de que seria esse meu lugar de atuação sempre foi certeza presente.

O primeiro espaço que a mim se abriu foi trabalhando, na administração escolar, como secretária de escola. Durante essa experiência não sonhada ou *a priori* planejada, manteve-se a certeza de que a sala de aula era o lugar a qual eu esperava e que me esperava. No tempo adequado, a realização do sonho da primeira sala de aula se materializou.

Olho novamente para os registros guardados, os telegramas datam do fim do ano de 2005. Convocada para assumir vagas, nas redes estadual e municipal, iniciei uma nova jornada, vivi mais uma experiência inaugural: a de ser professora. Em tempo concomitante, assumi duas turmas. Na rede municipal, dedicação à Educação Infantil. Na rede Estadual, atuante no Ensino Fundamental. E assim foi minha história profissional durante os nove anos seguintes.

Dos primeiros anos de atuação, revisito entre meus álbuns fotográficos digitais fotos de momentos vividos, no chão da escola e de amigos ganhos, nos trilhos da Educação. As relações, no cerne da educação, têm uma conduta que considero muito específica e genuína, não ditada por regras, mas que como se fosse inerente ao que se propõe ensinar, faz-se em coletividade, em uma formação na qual todos ganham.

Desse tempo, guardo o desafio de gerir as salas com tantos alunos, a insegurança, a busca – e encontro – pelo apoio de colegas de profissão, a cobrança pela excelência de alguns gestores, a compreensão e a acolhida de outros, os conhecimentos compartilhados por muitos e, por alguns, a falta de conhecimento traduzida em rigidez e a falta de diálogo, nesse contexto, os conhecimentos e os saberes experienciais foram gradativamente sendo compartilhados e construídos.

Folheio meus cadernos de estudos datados, ano a ano, relembro os momentos de formação continuada dos quais tive a oportunidade de participar e o quanto de envolvimento e motivação tive em cada tempo formativo. Nesses cadernos tão bem guardados, estão os estudos realizados, durante a formação profissional, no exercício da profissão, os temas tratados durante os HTCs (Horário de Trabalho Coletivo) e HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), em meio a avisos e a combinados para a organização escolar.

Durante o percurso, mudanças de escola e a cada movimento renovo sentimentos e, mesmo com certo tempo de experiência, no campo profissional, a recepção desconfiada e a necessidade de ter que comprovar habilidades e conhecimentos ao novo grupo.

E, conforme o tempo correu, a professora iniciante que, temerosa, encarou uma sala de creche e uma turma de primeira série, em sua experiência inaugural, em sala, ganhou segurança e passou até a ser referência para a comunidade onde atuava. Para os colegas de trabalho, também já começava a assumir a postura de apoio, de parceira de trabalho com quem podiam contar nos momentos de troca. Guardo desse momento vivido, além dos cadernos já mencionados, dos planejamentos realizados e dos produtos do trabalho realizado com as crianças, livros produzidos coletivamente, portfólios e jogos.

A experiência em sala e a postura colaborativa abriram novas oportunidades. Um processo seletivo e, após 9 anos de atuação, em duas redes de ensino, o chamado para uma escolha que mudaria a trajetória profissional: passei a trabalhar como Orientadora de Escola da Educação Infantil. Da sala de aula ao cargo, da gestão de crianças à gestão de um grupo de professores. Visito arquivos salvos em meu computador pessoal, relembro assessorias e orientações realizadas, devolutivas dadas a professores, materiais de apoio preparados, planos de formação que foram se tornando mais consistentes e bem-preparados, conforme a experiência, fui conquistando. Nessa parte da estrada, os saberes construídos junto aos pares foi alicerce: a diretora, o grupo de professores, outros orientadores mais experientes.

Em meio ao caminho trilhado, no mestrado, um novo papel profissional está se construindo, o de Orientadora da Ensino, aprendendo com e sendo referência para professores e orientadores na constituição de suas práticas. E, com esse percurso, me construí. Hoje, Orientadora de ensino. Hoje, formadora de professores e orientadores de escola. Hoje, dedicada em tempo integral à Educação Infantil. Hoje, estudante. Agora, mestranda.

Olho para a caixa de tesouros “guardados”, os quais foram mencionados, durante essa narrativa, vejo e revejo histórias, algumas não mencionadas vem à mente. E com o contar dessa história, o desejo de ver esse contar e rememorar de histórias também acontecer, durante o fazer e o aprender docente, o desejo de que, ao pesquisar sobre o registro e a documentação do professor, possa promover essa e outras reflexões e, junto, a história de outras crianças ajudar a contar.

1 INTRODUÇÃO

A prática de registrar encontra diferentes formas, instrumentos, sentidos e significâncias, tanto no fazer pessoal quanto no profissional, à medida que, guardando o vivido, encontramos, nos recursos guardados, oportunidade para, de alguma maneira, retomar experiências, reviver momentos, reavaliar situações. Quando essa prática se reporta à atuação do professor, em especial aquela que opera a educação da infância, o colhido, no cotidiano, se traduz como forma de registrar e compartilhar as histórias vividas por ele e por suas crianças no entremeio de seu fazer docente.

Diante dos papéis diversos atribuídos ao professor de Educação Infantil, surgem indagações relacionadas à forma como ele realiza a coleta das descobertas da infância, no cotidiano e na temporalidade a qual para ela dedica o seu olhar interpretativo. Mediante tais considerações, o presente trabalho, inserido na linha de pesquisa de Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, aborda a temática da construção da Documentação Pedagógica¹ e, ao fazê-lo, questiona possibilidades de construção da documentação e traz à relevância os fazeres docentes na elaboração dessa.

Ao recuperar o caminho por mim percorrido até o momento presente, resgato experiências e conduzo a memória por meio de registros colecionados nos diferentes tempos vividos: os registros inerentes ao mundo infantil, as coleções, as fotos, as pequenas lembranças, as marcas guardadas da adolescência, imagens de grupos, bilhetes, agendas, diários, assim como os guardados da formação inicial como professora e da afirmação processual, na profissão docente, textos, reflexões realizadas coletivamente no exercício da profissão.

São memórias resgatadas a partir de marcas, registros de cada tempo que fazem com que me aproxime de referências nas quais o registro se coloca como ferramenta para a reflexão, seja sobre a vida seja sobre o trabalho: a infância vivida entre a cidade e o sul de Minas, marca

¹ Neste trabalho, Documentação Pedagógica é entendida conforme defendido por Edwards, Gandini e Forman (2016) como recursos utilizados pelo professor para um processo integrado de observação, de reflexão e de comunicação sobre o trabalho pedagógico realizado, sendo essa definição escolhida por ser consonante com o significado atribuído à prática no campo de pesquisa em que ela foi realizada. Optamos por não focar em um tipo de documentação específica, pois gostaríamos de entender quais tipos de documentação os professores utilizam em seu fazer docente cotidiano, assim como as escolhas feitas diante de diferentes propósitos. Faremos também referência a práticas de registro, essa entendida, conforme Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 239), como “fragmentos de uma memória”, coletados, durante o andamento das experiências vividas, pelas e com as crianças e utilizados como aporte à construção da documentação pelo professor, por meio da ação reflexiva e interpretativa.

que crava muito do que carrego como identidade docente, dedicada e promotora de qualidade à infância, a formação leitora, desde a infância, que, desde então, fomenta a busca e a pesquisa, o hábito adolescente de escrever e me observar como espectadora, procedimento analítico de registrar e interpretar que ainda hoje me acompanha, a experiência da formação inicial em escola específica para o magistério, com ela, a compreensão da riqueza do fazer em grupo e do crescimento colaborativo, o fazer docente construído exclusivamente, em escolas públicas, fomento para que minha atuação ecoe de modo universal e positivo no público com perfil estudantil que um dia eu fui.

A criança, a aluna, a adolescente, a universitária, a estagiária, a professora iniciante, a professora referência de um grupo, a orientadora de escola, a orientadora de ensino. Sempre, estudante, que deseja fomentar o registro e a pesquisa como ação cotidiana e necessária na atuação docente.

Fotografar. Filmar. Gravar. Escrever. Anotar. Separar. Escolher. Guardar. Revisitar. Recordar. Repensar. Na vida docente ou pessoal, essas ações diárias fazem parte do cotidiano, à medida que cada um se reporta aquilo que lhe tem maior significado e seleciona o recorte do que lhe é caro, escolhe o que ficará guardado e como e quando essa lembrança será trazida para a superfície: fotos são tiradas em momentos especiais, vídeos são gravados, bilhetes são escritos e fixados, em geladeiras, anotações são feitas em agendas ou blocos de anotações, caixinhas com lembranças vão, aos poucos, se formando. São registros, modos de guardar o tempo, a memória.

Esses registros cotidianos são visitados com regularidades e objetivos distintos, ora para organizar afazeres, ora para repensar ou recalcular um objetivo, ora para relembrar ou até compartilhar o vivido. Revisitamos as lembranças do que construímos porque temos a – talvez sutil – consciência sobre o quanto a identificação de nossas experiências – assim como os sentimentos nelas envolvidos – explicam posturas e concepções com as quais hoje nos defrontamos.

A recuperação de registros realizados, sejam eles pessoais, sejam profissionais, traz exemplos de como esses pedaços do tempo se transfiguram em documentos que abrem o olhar e a compreensão sobre as experiências vividas. Fazemos assim o alinhavo dessas experiências com o trabalho realizado pelo professor de Educação Infantil, cujos registros docentes também podem ser considerados ferramentas de “abertura ao olhar”, recurso reflexivo e promotor da

construção do saber profissional, apresentando-se, assim, o recurso do registro da vida como possível objeto de transposição ao fazer do professor.

Trazendo à pauta o registro realizado em âmbito profissional, Ostetto (2017, p.21) ao pensar a atuação pedagógica do professor, também considera o registro como ferramenta de trabalho, defende que, ao realizar registros de formas diversas e ao se debruçar sobre o registro realizado “[...], apropriam-se de sua história, ensaiam autoria”. Assim, ao escrevermos, fotografarmos, guardarmos objetos que façam referência a um momento ou a uma situação, fotografarmos sobre a vida – ou sobre a prática – guardamos a experiência vivida e temos em tal um instrumento para a reflexão, ideia que cabe ao espaço da sala de aula, a um processo formativo ou mesmo a uma experiência pessoal.

Considero importante ressaltar que os registros por mim colecionados, nos diferentes tempos vividos, apoiam-me a conduzir as memórias de minhas experiências profissionais por linhas que permitem identificar momentos diversos de desafios, de superação, de colaboração, de interação, de troca de saberes, de aprendizagem, de dúvidas e de certezas sobre ser professor, sobre valorar e compreender a infância, sobre a prática profissional e a importância da formação continuada para a construção de meu fazer pedagógico que, carregado de todas essas memórias e descobertas, coloca-se como real, no cotidiano, como prática adotada no chão da escola.

Essas memórias trazem a percepção de que algumas das fases da construção docente têm desafios que se assemelham, mesmo que entre pessoas e contextos distintos, assim como se assemelham os possíveis caminhos para a qualificação da prática do professor. Ao acumular a experiência, no trabalho como professora de Educação Infantil e, posteriormente, como Orientadora de Escola desse nível, reafirmei o conceito sobre a importância da formação continuada permeada pela troca e pela colaboração entre pares como forma de superação de dificuldades e de promoção do crescimento profissional, o que acreditei ser potente estratégia para a pesquisa sobre a compreensão, a produção e a utilização da documentação pedagógica no fazer e no aprender do docente da Educação Infantil.

Quando me abri à possibilidade de iniciar a empreitada do curso de mestrado, muito forte me ecoou o fato de, como professora, sempre me colocar como observadora, pesquisadora dos fazeres infantis, das práticas pedagógicas e do mundo social e, assim sendo, me qualificar como pesquisadora já atuante, embora não tão consciente, foi uma grande motivação. Hoje, ao olhar para a caixa de tesouros guardados, durante minha experiência pessoal e profissional, vejo e revejo histórias, o que fez crescer o desejo de ver esse contar e rememorar de histórias também

acontecer, durante o fazer e aprender docente, de modo que o olhar pesquisador esteja presente no cotidiano do professor da Educação Infantil.

Assim, propondo o trabalho vinculado à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, desenvolvemos, na pesquisa aqui apresentada, tema relacionado à Documentação Pedagógica, tendo a formação docente construída de modo colaborativo², no âmbito da Educação Infantil, como recurso às reflexões.

A prática de registrar, tão comum e natural ao cotidiano pessoal, encontra lugar também nas ações pedagógicas dos professores de Educação Infantil, com objetivos distintos, mas que se assemelham quanto às possibilidades que se abrem para a organização do trabalho realizado, diariamente, para a revisita ao percurso vivido por professores e pelas crianças, bem como para compartilhar experiências com famílias e com pares, qualificando o fazer docente. Conforme Ostetto (2017), a prática do professor de Educação Infantil de registrar o vivido com a criança e olhar cuidadosamente para tal experiência abre espaço para a reflexão sobre sua ação pedagógica, permite olhar para o caminho, afirmando ou redefinindo o que foi planejado e dando voz à criança e a suas descobertas. Ainda segundo Ostetto (2017), a escuta da voz e das ações da criança são captadas por meio de diferentes formas de registros (além da escrita, das fotos, dos vídeos, das gravações, das produções), as quais, em experiência italiana referenciada pela autora, são objeto de discussão sistemática, em especial diante de uma das intencionalidades a qual a documentação se coloca: a de compartilhar o trabalho e abrir diálogo com todos os que desses enredos participam.

Para que esse compartilhar aconteça, faz-se necessário buscar recursos que apoiem ao professor haurir as experiências, durante suas práticas e as reflexões dessas provenientes. Madalena Freire (1996), ao inicialmente tratar do tema, coloca a importância de o professor **aprender a olhar**, educar para a observação de modo sensível e pensante, ação indispensável a, como também explicado por Zabalza (2004), ao tratar de diários de aula, análise em situações que contemplem tanto a referência inicial traçada pelo professor, quanto as expressões subjetivas que, durante o registro do cotidiano, fazem-se emergir. O exercício de aprender a

² Essa pesquisa foi desenvolvida a partir de abordagem metodológica qualitativa, utilizando como estratégia a pesquisa formação em combinação com outros instrumentos de pesquisa, esses especificados e detalhados no capítulo Metodologia.

olhar, abre perspectivas ainda para o que Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 61) chama de **círculos de escuta**, concepção na qual o registrar e o documentar do professor se constroem e retornam ao fazer pedagógico, criando espaços “[...] nos quais as crianças encontrem terreno para gerar e desenvolver suas próprias ideias e onde os diálogos sejam simétricos”. Essa é também uma das perspectivas apresentadas por Edwards, Gandini e Forman (2016) que, a partir da experiência educativa para a primeira infância realizada, em Reggio Emília, na Itália, enfatizam o poder da construção da documentação pedagógica de tornar o trabalho visível ao diálogo para o coletivo e, por assim ser, é também exposto à interpretação, à contestação, a mudanças necessárias, durante o percurso, à transformação. Proença (2020) endossa a importância do ato de documentar adotado como prática ao professor de Educação Infantil, colocando-a como reveladora da concepção e da identidade do professor e fazendo referência a sua potência na elaboração do que chama de projeções, ou seja, na criação de hipóteses que guiem o percurso de adultos e crianças em roteiro que dê maior sustentação à construção de novos conhecimentos. Tais referências, aqui brevemente expostas, inicialmente, dão perspectivas a valiosas reflexões que posteriormente foram aprofundadas no decorrer da pesquisa.

Ao resgatar tais considerações, cabe ainda pensar sobre o papel e a responsabilidade do professor de Educação Infantil como articulador das tramas que nortearão esses enredos, curador dos elementos, dos tempos e dos espaços nos quais desenrolarão as histórias de aprendizagem e as revelações que as ações da criança, no mundo, apresentar-lhe-ão.

Dentre os membros partícipes da ação educativa, é o professor o criador de cenários nas quais as experiências acontecerão, o aguçador da curiosidade que fomentará, na criança, a busca, o experimento e as descobertas. Para que o professor assim atue, o investimento em instrumentos que o apoiem a estreitar o olhar para a ação e o interesse das crianças em articular tais fatores aos objetivos pedagógicos de cada faixa etária, o registro e o uso desse para a construção da documentação pedagógica podem se apresentar como potentes qualificadores do fazer docente. E, assim como os registros captam situações planejadas em poses bem preparadas, podem também revelar tesouros inesperados não captáveis longe da observação atenta, por isso, registrar deve ser ação cotidiana e investindo na interpretação desses, ação planejada e contínua.

Ao elucidar rapidamente tais parâmetros e lembrar posturas pedagógicas, no espaço escolar, observadas em experiências profissionais, no âmbito da Educação Infantil, é possível

compartilhar questões passíveis de estudo aprofundado e busca por compreensão, sendo um caminho exequível para tal a formação de forma colaborativa advinda da promoção de reflexão e de troca entre pares.

É comum perceber entre as falas docentes indícios de que a prática de registrar o cotidiano pedagógico em todas as suas nuances seja ação negligenciada seja, talvez, pela falta de aprofundamento sobre o tema e seu uso real, vista sob a ótica de uma obrigação a ser executada, essa desconectada do dia a dia e do exercício reflexivo ao qual pode dar sustentação, sendo assim, alvo de lamúrias, experiência burocrática, limitada a registros rasos para “entregar a alguém” conforme a solicitação de uma chefia, por exemplo.

Tal modo de perceber a prática de registrar as histórias vividas demonstram as concepções que norteiam a visão de criança e a ação pedagógica, no contexto escolar, revelam os sentidos encontrados pelos professores nas escolhas por eles feitas em suas relações com as crianças e no modo como dão voz às respostas que delas provêm durante o processo de aprendizagem.

Desse modo, a pesquisa proposta traz objetivos descritos, a seguir, os quais encontram, no espaço de formação continuada³ do professor, um caminho exequível para a promoção de reflexão e troca entre pares sobre o tema, por meio de encontros que viabilizem a produção de saberes individuais e coletivos.

A pesquisa foi realizada com professores de escolas públicas de Educação Infantil da Rede de Ensino Municipal de uma cidade do interior paulista localizada a leste do estado, em região também conhecida como Vale do Paraíba. O referido município encontra-se a 94km da cidade de São Paulo, capital do Estado e conta com população estimada de 737.310 habitantes, em 2021, conforme dados do IBGE.

A Rede de Ensino Municipal da cidade supracitada oferece educação pública em nível básico nas etapas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. No nível da Educação Infantil, a referida Rede de Ensino atende a crianças de 0 a 6 anos de idade e é composta por 113 escolas públicas de Educação Infantil, sendo, dessas, 64 pertencentes à rede direta e 49 escolas geridas pela rede parceira, uma dessas sob a gestão da Aeronáutica com convênio celebrado com a

³ Nesta pesquisa, a Formação Continuada é entendida como o aperfeiçoamento dos saberes profissionais, provenientes de estudos teóricos em consonância com a reflexão sobre a prática, essa desenvolvida no espaço escolar e na troca entre pares. Embora questões relacionadas à formação continuada não se configurem como foco deste estudo, alguns pontos serão trazidos à reflexão de modo atrelado à construção da documentação pedagógica como recurso ao aprender docente.

prefeitura, e as demais geridas por organizações não governamentais e subsidiadas por recursos municipais.

Dentre as escolas citadas, no cenário acima descrito, estão as quatro Unidades Escolares localizadas em diferentes regiões do município, com atendimento em período parcial a crianças de 0 a 6 anos, essas escolhidas a partir de indicação da Secretaria de Educação e Cidadania do município onde a pesquisa foi realizada, seleção feita mediante a possibilidade de impactos positivos na prática dos professores e de transformação à realidade da qual a pesquisadora faz parte, já que é também atuante, nesse segmento de ensino, na rede de ensino, na qual a pesquisa foi realizada. Nessas Unidades Escolares, lecionam os professores com os quais a pesquisa foi realizada, tais participantes foram selecionados a partir do aceite a convite previamente realizado a todos os docentes das escolas supracitadas. O quadro de professores dessas é formado por parte de profissionais, contratados em regime efetivo, por meio de concurso público e parte, por contrato de trabalho, por tempo determinado, esses com tempos distintos de experiência, no magistério, conforme detalhado na caracterização dos participantes.

Diante desse panorama, relevante se faz acrescentar reflexões sobre as possibilidades de atuação desses profissionais. Observar a criança e seus interesses, conhecer as características e os objetivos de desenvolvimento de cada faixa etária, criar possibilidades de convergência entre as curiosidades infantis e as habilidades a serem desenvolvidas, planejar, avaliar o percurso, acompanhar o desenvolvimento da criança, recuperar o percurso vivido junto com a criança, compartilhar as experiências com pares, partilhar o trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças com as famílias são ações inerentes ao ato pedagógico do professor de Educação Infantil.

A complexidade da análise contínua do trabalho com diferentes fins e para públicos diversos – para o próprio professor, para os colegas, para as crianças, para as famílias – não se apoia unicamente na memória do docente responsável por uma turma de cerca de vinte e cinco alunos, nem tão pouco é pauta a ser trazida à tona somente em momentos específicos, quando os registros se transfiguram em trabalho burocrático e enfadonho, que esvazia a ação reflexiva, reduzindo os registros e os documentos pedagógicos a escritas técnicas que falham na sua ampla capacidade de partilhar as riquezas vividas e aprendidas pelas crianças em seu percurso de descobertas na Educação Infantil.

Dada a importância de tornar o exercício analítico do cotidiano uma ferramenta para compreender e melhor atender às demandas infantis, como dito, as experiências das e com as

crianças devem ser registradas: capturadas, guardadas, recuperadas, transpostas em documentos e compartilhadas, como meio de tornar visível o processo vivido de modo muito particular para cada criança.

Em face do exposto e das divergentes realidades descritas e passíveis de serem encontradas, na realidade observada em uma escola, assim como da importância da construção colaborativa entre pares para a qualificação do fazer docente, a presente pesquisa se motiva a responder à seguinte questão: que estratégias podem ser construídas colaborativamente para instrumentalizar o professor de Educação Infantil na construção da documentação pedagógica de modo que esta seja apoio ao seu fazer docente.

A oportunidade de trazer à reflexão tal questão pode se converter em importante caminho para que as formas de compreensão, de produção e de utilização da documentação seja revista e valorada em diferentes âmbitos do fazer e do aprender do docente da Educação Infantil.

Para tanto, perseguimos o seguinte objetivo geral:

- Construir colaborativamente propostas para a construção da Documentação Pedagógica do professor a fim de qualificar sua prática no âmbito da Educação Infantil.

Esse consolidado mediante o alcance dos objetivos específicos:

- Investigar os conhecimentos e as práticas dos professores de Educação Infantil a respeito do uso do registro e da construção da documentação pedagógica em seu fazer e aprender docente, identificando os principais tipos de documentação utilizados pelos professores;
- Identificar os desafios encontrados pelos professores da Educação Infantil na incorporação do registro em suas práticas pedagógicas e em suas necessidades formativas;
- Propor plano de formação para professores da Educação Infantil, a partir da prática documental adotada pelo grupo de professores e dos desafios por eles encontrados, possibilitando o planejamento de estratégias para a construção da documentação pedagógica como instrumento de apoio ao fazer pedagógico do

professor de Educação Infantil e a elaboração de produto técnico em formato de e-book para a divulgação dos saberes construídos.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Apresentação e análise dos resultados, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução apresenta o problema, os objetivos propostos, a delimitação e a relevância do estudo e da organização do trabalho. Dando prosseguimento a abordagem tratada, a Revisão de Literatura aborda pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa em relação à compreensão da configuração da Educação Infantil tal como se organiza, no âmbito nacional, as concepções de criança e de professor diante dos documentos norteadores desse nível de ensino, as considerações a respeito da formação inicial e continuada do professor e a conceitualização do registro e da documentação pedagógica, sua relevância e suas considerações quanto às ações inerentes ao trabalho do professor. Apresenta também um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos referentes à produção e ao uso da Documentação Pedagógica no âmbito da Educação Infantil.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados Alcançados, Considerações sobre a pesquisa, seguido das Referências. Nos Anexos e nos Apêndices, constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté.

2 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITUALIZAÇÃO, CONTEXTOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS E ESTUDOS DO TEMA

A Documentação Pedagógica é tratada, nesta pesquisa, a partir de entendimento no qual a criança é considerada em posição de protagonismo dos processos de descoberta, de investigação e de aprendizagem por ela vividos. Dessa forma, consideramos imperiosa a sustentação de a pesquisa apresentar aporte à compreensão da configuração de criança e de infância a qual os documentos norteadores da Educação Infantil em âmbito nacional, apresentam. A partir do delineamento dessa concepção, abordamos o papel do professor atuante, nesse contexto educacional, assim como alegações a respeito de como esse profissional se forma, visto acreditarmos ser esse ponto relevante às escolhas metodológicas da pesquisa, o objetivo perseguido por essa pesquisa de construir colaborativamente propostas para a construção da Documentação Pedagógica do professor a fim de qualificar sua prática, no âmbito da Educação Infantil, e a possibilidade de construir argumentações relacionadas à formação continuada do professor de Educação Infantil.

Dando prosseguimento, finalizaremos a seção realizando a recuperação literária que apoia a conceitualização e a compreensão da relevância da prática de registrar e documentar para o atendimento do contexto apresentado e para a formação do professor, embasando-nos para tanto em literaturas de referência sobre o tema e o resgate de estudos realizados sobre ele.

2.1 Criança e infância: concepções abordadas pelos documentos norteadores da Educação Infantil

Ao tratarmos da construção da documentação pedagógica pelo professor de Educação Infantil, sob uma perspectiva de ensino que considera a criança a partir da escuta de suas vozes e fazeres e a coloca como protagonista dos processos por ela vividos, consideramos de importante relevância o delineamento da concepção de criança conforme documentos que norteiam a Educação Infantil brasileira, atrelada à recuperação de políticas públicas ocorridas, no final do século XX, que impactaram na organização desse nível de ensino.

Ao trazer visibilidade a políticas públicas que explicitam a concepção de criança hoje atendida, em nossos espaços de Educação Infantil, intentamos que tal traçado possa ser subsídio para a criação de pontos de convergência entre práticas pedagógicas consonantes com as

significações atuais de Educação Infantil e as possibilidades de construção de documentação pedagógica fomentadas, durante os caminhos desta pesquisa, sendo assim, contextualizadas e melhor compreendidas, evocando possibilidades de reafirmar e inventar novos fazeres.

2.1.1 Pedagogias para a infância: considerações sobre o contexto histórico brasileiro

Ao fazer a recuperação do contexto histórico de constituição da Educação Infantil, Oliveira (2020, p. 44) afirma que, assim como seu surgimento, as práticas desse nível de ensino “[...] foram sendo constituídas com base em situações sociais reais que, por sua vez, geraram regulamentações e leis como parte de políticas públicas historicamente elaboradas” que foram fomentadas por diferentes movimentos. Dessa forma, a autora defende a compreensão como importante aporte para a consolidação desse nível de ensino como um direito da criança, tal como se institui atualmente.

Em consonância com a autora, antecedemos a abordagem do delineamento das concepções de criança hoje atendidas, conduzindo possíveis caminhos para que essa compreensão seja aprofundada de acordo com o interesse daqueles que buscam imergir no âmbito histórico e social no qual a Educação Infantil se moldou.

Sobre o processo inicial de institucionalização da educação da infância, Barbosa (2006) faz ligações com a urbanização e a industrialização brasileira, quando foram fundados

[...] os jardins de infância, em instituições públicas e confessionais, que atendiam às crianças com mais de 4 anos e tinham como meta a socialização e a preparação para o ensino fundamental, mas não deixavam de ter, em sua prática cotidiana, fortes elementos de educação moral e de disciplinarização (KUHLMANN JR e BARBOSA, 1998, apud BARBOSA, 2006, p. 84).

Ao realizar tal abordagem, a autora traz o que chama de pontos de alinhavo com a gradativa organização dos espaços e das práticas no atendimento a criança a partir de registros que recuperam ações datadas do fim do século XIX e se desdobram por todo o século XX. Tal ponto de partida, aqui apresentado pela autora, foi realizado a partir de registros históricos antecidos por autores que pesquisam a infância, como Sonia Kramer (1982, 1985), Fulvia Rosenberg (1999) e outros, esses dedicados a traçar os primeiros passos da Educação Infantil,

no Brasil, quanto a sua organização histórica e pedagógica, assim como os desdobramentos políticos e sociais que envolveram esse nível de ensino durante todo o século XX.

Embora não intentemos apresentar o fio histórico e temporal, consideramos relevante a esta pesquisa apontar que, conforme destacado por Oliveira (2020), a garantia do acesso à educação em creches e em pré-escolas como um direito da criança de 0 a 6 anos e como um dever do Estado passa a ser reconhecida constitucionalmente a partir da regulamentação da Constituição Federal de 1988, conforme registrado em seu artigo 208. Como consequências agregadas à promulgação de tal garantia de direito à criança,

[...] houve expansão no número de pré-escolas e alguma melhoria no nível de formação de seus docentes, muitas vezes já incluídos em quadros do magistério. O filhote esquecido nessa expansão era a creche; que embora reconhecida como instituição educacional, permanecia muito identificada com a ideia de favor e de situação de exceção (OLIVEIRA, 2020, p. 88).

Embora ainda existissem desafios a serem superados, a partir da nova Constituição Federal, debates envolvendo o setor educacional e de proteção à infância foram impulsionados, articulando políticas de garantia de direitos específicos a crianças de 0 a 6 anos, modificando a concepção de infância até então renegada em seus direitos e fortalecendo a busca por uma Educação Infantil de qualidade a esse público. Assim, a progressiva transposição desse recente olhar para a criança e para a infância demandou reinvenções na formação do profissional atuante, na Educação Infantil, tanto no que diz respeito à compreensão sobre quem é essa criança, quanto à necessidade de práticas que respeitem e traduzam os seus direitos. Se, em tempos passados, as pedagogias para a infância foram inicialmente criadas como atendimento a direitos anexos à própria criança, a partir dos anos 1990, criança e infância passaram a ter seu lugar.

Considerando que as políticas públicas criadas, desde esse período até os tempos atuais, caminham junto com a construção da concepção de criança e de infância hoje vigente, optamos por abordá-las a partir dessa perspectiva, buscando delinear quem é a criança atendida, na Educação Infantil frente a documentos que norteiam o trabalho desse nível de ensino, aprofundamento que apresentamos a seguir.

2.1.2 Concepção de criança e pedagogias para a infância frente a documentos norteadores⁴ da Educação Infantil

O traçado pelo qual a Educação Infantil nacional foi se formando mostra que concepções distintas foram também se delineando e se transformando diante dos contextos nos quais as pedagogias para a infância foram articuladas. Ao tratar das mudanças pelas quais o olhar para a educação da infância passou, Barbosa (2006, p. 24) agrega-as em parte a alterações nas culturas ocidentais, visto que essas passaram a considerar “[...] a educação das crianças pequenas um tema de responsabilidade social e coletiva” o que fomentou a busca por uma pedagogia que considerasse as especificidades da “[...] intervenção educacional para a pequena infância”, ou seja, as particularidades de aprendizagem inerentes a crianças de zero a cinco anos.

Como forma de pensar em tais pedagogias, que consideram as particularidades da pequena infância, trazemos ao contexto deste trabalho a significação da criança hoje atendida, na Educação Infantil, visto considerarmos a relevância de que tal embasamento seja sustentação para a análise das práticas documentais pesquisadas durante este trabalho. Para tanto, como citado anteriormente, recuperamos ações políticas que garantiram direitos às crianças de zero a seis anos, a partir dos anos 1990, e que caminharam junto com a construção da concepção de infância, desencadeando na organização de documentos norteadores da Educação Infantil nacional.

Buscamos, outrossim, recuperar as legislações sobre as quais a significação de criança foi construída, responder como é compreendida a criança hoje atendida e trazer relações de tais concepções com a estruturação pedagógica inerente ao atendimento da infância.

Em um contexto no qual a criança começa a ser constituída como centro de políticas públicas específicas, documentos foram criados com a intenção de garantir seus direitos. Assim, no início da década de 1990, é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documento que, segundo Oliveira (2020), coloca a criança como sujeito de direitos e consoma o disposto,

⁴ Nesta pesquisa, consideramos como documentos norteadores da Educação Infantil as legislações nacionais voltadas a esse nível que estavam em vigência quando a pesquisa foi desenvolvida. Damos foco em especial a Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular, cuja elaboração foi prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e institui aprendizagens essenciais as quais as crianças têm direito, sendo referência para que os sistemas de ensino elaborem seus currículos próprios. Com o objetivo de clarificar o exposto, tivemos a liberdade de criar pontos de diálogo entre autores que dissertam em consonância com os parâmetros apresentados.

na Constituição, a respeito desses. Ainda, na década de 1990, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)⁵ que, prevendo a reorganização da educação brasileira, amplia a Educação Básica e garante a Educação Infantil como parte dessa, ao dispor que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Diante dessa reorganização, Oliveira (2020) explica que há aumento de programas de formação de professores específicos para essa área, de modo que a criança passa a ter garantido, como ressaltado por Barbosa (2006), o direito de acesso a esse nível de ensino, com propostas pedagógicas pensadas para a infância, ou seja, a partir de então,

[...]As pedagogias da educação infantil têm como centro de sua teorização a educação das crianças pequenas, situando-a tanto em sua construção como sujeito de relações, inserido em uma cultura, em uma sociedade, em uma economia e com formas específicas de pensar e de expressar-se (...) A educação infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares (BARBOSA, 2006, p. 25).

A partir de tais parâmetros, documentos são criados para nortear a organização das pedagogias da educação infantil, esses conceitualizando e explicitando a concepção de criança a ser considerada no âmbito da Educação Infantil e balizando definições acerca do arranjo curricular para atender a essa criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁶ (BRASIL, 2009), em suas definições iniciais, coloca em seu artigo 4º a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e

⁵ A Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualmente em vigência trata de atualização das Leis nº 4024/61 - primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional homologada no país – e da Lei nº 5692/71, versão homologada durante o regime militar.

⁶ Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas voltadas a crianças de 0 a 3 anos no segmento creche, e de crianças de 4 e 5 anos, no segmento pré-escola, uma versão atualizada da Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.

constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

Ou seja, a criança ganha, como ressaltado por Oliveira (2020), uma nova identidade o que, por consequência, reivindica uma nova configuração de práticas, as que considerem as falas e os fazeres infantis, as que nessas reconheçam identidades e significações pelas crianças construídas e, não mais, pela padronização das significações dadas pelos adultos.

Friedmann (2012) endossa a defesa do reconhecimento das significações dadas pelas crianças a partir das suas experiências, no mundo, ao colocar a importância dessas sobre a transformação e a mudança da cultura, visto que, conforme colocado pela autora, em suas brincadeiras e atividades, as crianças ressignificam o tradicionalmente existente com “[...] novo vocabulário, novos conteúdos, novas regras, novos espaços e objetos possíveis” (FRIEDMANN, 2012, p. 23), conferindo às crianças papel no qual se tornam atores sociais e produtoras de cultura.

Na concepção até aqui descrita, esse papel às crianças atribuído é atrelado à garantia de condições para que exerçam suas potencialidades, para que suas formas comunicativas e criativas sejam reconhecidas e validadas. Nesse sentido, Faria (2007) defende que a construção de pedagogias para a infância deve se pautar na garantia desses valores e de direitos das crianças de serem outorgadas como

[...] portadoras e construtoras de suas próprias culturas e, logo, participantes ativas da organização de suas identidades, autonomias e competências através das relações e interações com os colegas da mesma idade, com os adultos, com as ideias e os eventos reais ou imaginários de mundos comunicantes (FARIA, 2007, p. 288).

A ideia defendida por Faria (2007) é complementada por Oliveira (2020) que, ao tratar de possibilidades de organização de propostas pedagógicas que atendam e valorizem a criança constituída de identidade pessoal e social, defende práticas pedagógicas, nos espaços de educação infantil, promotoras de interações das crianças com outras crianças e com adultos e práticas nas quais “[...] construam significações acerca do mundo e de si mesmas, enquanto desenvolvem formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia e cooperação” (OLIVEIRA, 2020, p. 39).

Portanto, como ato contínuo, a definição de criança, conforme defendido pelas autoras supracitadas, cabe alinhar considerações sobre o que dizem os documentos norteadores da

Educação Infantil a respeito da definição de práticas pedagógicas que caminhem de forma consonante à garantia dos direitos dessa criança e, ainda, uma pedagogia que defenda a organização “[...] de um cotidiano educativo que conceitualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 27).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 17), ao definirem práticas pedagógicas e o projeto político pedagógico, expõem rapidamente a articulação entre educação e cuidado e instituem que cabe à escola “[...] a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias”. Tal ponto é mais bem explicitado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), ao dar ênfase ao cuidado como indissociável ao processo educativo. Esse documento coloca ainda educação e cuidado “[...] como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2018, p. 34) dessa faixa etária, ressaltando a importância de que haja o compartilhamento de responsabilidades entre escola e família, que a primeira seja complementar à educação familiar e que o vivido, em contexto familiar e comunitário, seja acolhido e articulado com as propostas pedagógicas organizadas pela escola, de modo a “[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (BRASIL, 2018, p. 34).

Além da articulação entre educação e cuidado, de acordo com Oliveira (2020, p.194), as práticas pedagógicas devem promover espaço para que bebês e crianças possam interagir “[...] em um processo em que manifestam de forma integrada o afeto, a emoção, a linguagem, a ludicidade”, de forma que estejam incorporadas em contextos nos quais elas sejam acolhidas em suas particularidades, que sejam ouvidas e tenham suas necessidades consideradas. Esse contexto defendido pela autora é previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que institui tal parâmetro ao alinhar que os eixos do currículo para esse nível de ensino devem ser as interações e as brincadeiras. O documento propõe ainda que as interações e as brincadeiras sejam fio condutor de propostas que garantam experiências integradas que promovam diferentes formas de expressão, possibilitem o contato com a diversidade, contemplem e considerem o contato e uso de múltiplas linguagens, possibilitem aprendizagens em contextos significativos para as crianças, ampliem a elaboração da autonomia e incentivem a curiosidade e a investigação da criança em relação ao mundo.

Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 35) contempla a parametrização de que as propostas pedagógicas da Educação Infantil sejam estruturadas a partir de interações e de brincadeiras, conceito ampliado pelo documento ao defender que a “[...] interação, durante o brincar, caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças”, ou seja, o documento defende que, por intermédio da brincadeira e das interações com os pares e com adultos por essas favorecidas, a criança se coloca em ação, e a partir de sua fazedura, amplia conhecimentos, aprende, socializa, se desenvolve.

Avultando a dimensão da brincadeira, Friedmann (2012) ressalta que práticas brincantes não se fazem a partir do espontaneísmo, mas como prática consciente, consolidada como forma de linguagem fundamental ao desenvolvimento do ser humano, necessitando assim de tempo e espaço pensados, planejados para tal. Assim, também defende Oliveira (2020) que situa a brincadeira como recurso privilegiado para que a criança recrie representações do mundo, se posicione por meio do faz de conta em diferentes papéis, agindo sobre o contexto vivenciado, interpretando-o, dando a eles significados por ela criados.

Perfazendo a preleção sobre a criança e as práticas pedagógicas que essa concepção atende, consideramos relevante pontuar que a construção de um currículo a partir de tais parâmetros implica, conforme dito por Oliveira (2020) trazer cada um dos pontos aqui elencados à consideração: o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, a visão das famílias como parceiras, a reflexão sobre as concepções de criança e de infância adotadas pelos profissionais. Além do revelado, nesses pontos, exige-se ainda uma nova concepção de currículo, que seja aberto e flexível, que valorize a trajetória, dê ênfase ao processo, de modo que o trabalho educativo possa “[...] respeitar a infância, captá-la na complexidade de sua cultura, com sua pluralidade de características”, garantindo que o trabalho realizado, nas escolas infantis, “[...] busque fazer o olho infantil saltar o muro, quebrar barreiras” (OLIVEIRA, 2020, p. 133).

Mediante tais considerações a respeito das pedagogias para a infância e para a elaboração de currículo que a esta atenda, ponderamos a importância de que nossos estudos embasem também o olhar para os profissionais que articulam tais propostas, que as fazem sair das discussões e tornarem-se concretas, que interagem com as crianças e que estimulam a criação das significações por elas feitas e das culturas por elas produzidas. Visando melhor

compreender sua constituição, fazer e aprender docente, em especial, no âmbito da Educação Infantil, delineamos tal recuperação teórica a seguir

2.2 O professor de Educação Infantil e suas práticas pedagógicas

Ao abordar a concepção de criança, hoje, defendida pelos documentos que norteiam o trabalho realizado, no âmbito da Educação Infantil nacional e do currículo defendido por tais diretrizes, consideramos fundamental trazer à pauta considerações sobre o papel do professor que, nesse contexto educacional, atua e sobre a relevância da ação de registrar e documentar a prática pedagógica mediante tais concepções, visto esse estar intrinsecamente ligado ao processo histórico de transformação desse nível de ensino.

Sobre as transformações citadas, Oliveira (2014, p. 33) ressalta que, se em outros tempos a Educação Infantil teve seu currículo pautado em “[...] listas de conteúdos obrigatórios, de disciplinas estanques, de atividades que apenas antecipam aprendizagens das etapas posteriores da educação”, atualmente essa concepção foi superada por uma definição de currículo que defende a articulação entre as experiências e os saberes das crianças e os conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológico aos quais podem ter acesso. A autora afirma ainda que, para que tal articulação aconteça, indispensável se faz a ação mediadora da instituição e do professor de Educação Infantil, que promovem, por meio de propostas planejadas, interações, investigações e experiências que podem, outrossim, ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças nesse nível de ensino. Isso posto, aqui trazemos considerações que apoiam a compreensão do perfil profissional do docente envolvido nesse estudo.

Ao tratar do papel do professor de Educação Infantil diante de práticas reflexivas, Paige-Smith e Craft (2010) dão ênfase à responsabilidade desse profissional e à complexidade de sua atuação e acrescentam às ideias de Oliveira (2014) possíveis ações inerentes ao professor para mediar a aprendizagem da criança, listando para tanto o

- estímulo que sustenta e amplia os interesses da criança;
- interação que inclui compreender as crianças e brincar com elas;
- parceria com os pais, com quem se modela a aprendizagem e a resolução de problemas;
- uso rico da linguagem e uma vasta gama de estratégias comunicativas para apoiar o pensar;
- introdução de atividades e experiências desafiadoras; [...]

- organização eficiente de recursos, tempo e espaço (PAIGE-SMITH e CRAFT, 2010, p. 68).

Em concordância com os destaques feitos pelas autoras supracitadas, Edwards, Gandini e Forman (2016), descrevendo experiência italiana de Educação Infantil, colocam dimensões essenciais ao papel do professor que também se assemelham ao defendido por diretrizes que regem o profissional desse nível de ensino na esfera brasileira, sendo:

[...] (a) promoção de aprendizagem das crianças nos domínios cognitivo, social, físico e afetivo; (b) manejo da sala de aula; (c) preparação do ambiente; (d) oferecimento de incentivo e orientação; (e) comunicação com outras pessoas importantes (pais, colegas, administradores, público em geral) e (f) busca por conhecimento profissional (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 151).

A complexidade do papel do professor de Educação Infantil elencada, nas perspectivas compartilhadas, tem possibilidades de práticas exemplificadas por Oliveira (2020, p. 149) ao trazer à pauta os recursos utilizados pelo professor ao realizar a mediação entre a criança e seu meio, imprimindo seu fazer docente, os quais cita: o planejamento do espaço físico no qual a criança estuda em sua diversidade de materiais e de organizações, as propostas pedagógicas planejadas e as relações estabelecidas entre o professor e a criança. O uso desses recursos pelo professor tem apoio também nas ideias de Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 155), diante da consideração de que “[...] cada criança está intimamente ligada a condições, no tempo e espaço”, os autores colocam a importância do contexto criado pelo professor para a expressão da criança e para a interação com o grupo, com as crianças e com os adultos. Nesse contexto, os adultos são “[...] parceiros, recursos e guias” (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 156), em posição na qual o professor considera o protagonismo da criança, participa da curiosidade infantil com ludicidade e respeito em trabalho exercido em volta ou dentro do grupo de crianças, sendo o seu papel “[...] acima de tudo o de ouvinte, de observador, de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem [...] o papel de ‘distribuidor’ de oportunidades” (FILIPPINI, 1990, apud EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 152).

Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 156) ratificam ainda o protagonismo do professor em consonância com o da criança, visto que o primeiro se revela mediante sua atuação “[...] em

momentos singulares do tempo e da história”, em perspectiva na qual age com crianças, famílias, pares e na relação com sua própria experiência e identidade profissional.

No que se refere à ação e ao protagonismo do professor e, em diálogo com Edwards, Gandini e Forman (2016), Oliveira (2014, p. 68) complementa defendendo que o “[...] principal papel do professor fica sendo o de organizar os contextos e as oportunidades, sem conduzir as crianças a resultados predeterminados. Sua função fica sendo a de conhecer os percursos possíveis de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças”, o que dá ao professor um espaço e uma função fora da centralidade que, em concepções passadas, teve lugar cativo, mas que não ofusca sua relevância, visto que a partir da observação atenta dos interesses das crianças e da ciência dos objetivos de aprendizagem da faixa etária na qual atua, o professor tem subsídios para realizar o planejamento pedagógico e continuamente qualificar propostas.

Como forma de traçar estratégia para que a observação atenta da criança e a consequente possibilidade de articulação entre o planejamento pedagógico e o interesse emerso da cultura infantil aconteça, Freire (1996, p. 10) trata da construção pelo professor de olhar “[...] sensível e pensante”, que fuja de estereótipos, de idealizações, que esteja em movimento, ou, nas palavras da autora, que o professor saia “[...] de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história” . Assim, a autora defende que a construção do movimento de aprender a olhar engloba a concentração ao que se pretende escutar, ou seja, a identificação do que se pretende checar, o registro por meio da coleta de dados e “[...] o movimento de trazer para dentro de si a realidade observada, para assim poder pensá-la”, que despende a interpretação dos registros realizados.

Quanto à aprendizagem do olhar, Oliveira (2014, p. 52) endossa o defendido por Freire (1996), acrescentando que, ao ter ciência quanto ao que precisa ser aprendido pelas crianças, o professor tem critérios que apoiam o que chama de observação atenta e que, segundo a autora, permite conhecer como a criança representa e significa o meio.

As ideias das autoras trazem relevância quanto à instituição da observação das crianças não como ação espontânea, mas planejada, pensada, configurada como ferramenta de pesquisa do professor, em processo contínuo que escuta a criança tanto em suas individualidades quanto em suas experiências grupais, em sua “[...] dimensão coletiva” (OLIVEIRA, 2014, p. 52). Nesse sentido, Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 49) discutem o mérito da escuta em suas diversas formas e a necessidade de sua compreensão “[...] como um processo de busca de

conhecimento sobre crianças, seus interesses, suas motivações, suas relações, seus conhecimentos, suas intenções, seus desejos, seus mundos de vida” e complementam que

Escutar e ou observar deve ser porto seguro para contextualizar e projetar situações educacionais; requer a negociação como um processo de debater e chegar a um consenso com cada crianças e com o grupo. É uma participação guiada da turma na definição conjunta de experiências educacionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO e PASCAL, 2019, p. 49)

Desta forma, a escuta precisa ter um papel de destaque para a busca de significados por parte do professor, para que o diálogo entre este, crianças, famílias e pares aconteça e para que, em parceria, descubram caminhos, respostas e possibilidades para que novas experiências e conhecimentos sejam abarcados pelo grupo, em aprendizagem valorada por Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 236) como “[...] coletiva, colaborativa e democrática”.

As contribuições de Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 236), a respeito da pedagogia da escuta, trazem pontos que, acreditamos, podem clarificar a adoção dessa postura por professores da Educação Infantil, visto que, segundo os autores, está atrelada à responsabilidade assumida pelo professor pelo que é compartilhado. Assim sendo, ao defini-la, os autores colocam a indispensabilidade da abertura daquele que escuta e a importância da consideração às diferentes linguagens utilizadas para se comunicar, essas expressas em formas que vão além do que é falado. Para os autores, escutar é, portanto, “[...] seguir e entrar na aprendizagem enquanto ela ocorre” (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 156) em contexto de escuta criado e fomentado pelo professor a fim de desencadear o registro, a reflexão e a interpretação dos processos vividos pelas crianças.

A prática do professor de Educação Infantil, portanto, é delineada pela constante escuta, pelo registro e pela reflexão sobre o fazer infantil na busca de direcionamento do trabalho pedagógico que emane situações significativas de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação é, segundo Oliveira (2014, p. 34), movimento constante no qual o professor deve se perguntar sobre as expectativas de aprendizagem para aquele grupo de crianças, as experiências por elas vividas, as ações desencadeadas mediante as condições de tempo, de espaço, de materiais e de relações por ele organizadas e as considerações a respeito do que as crianças, diante desse contexto, aprenderam. Tais perguntas buscam interrogar e avaliar, de forma embasada, a efetividade e a qualidade das experiências de aprendizagem desenvolvidas, no âmbito da Educação Infantil, o que é defendido por Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 63) como um

caminho para que os professores criem “[...] rigorosas evidências que podem ser utilizadas para direcionar e desenvolver a oferta pedagógica” de modo que “[...] a educação oferecida seja culturalmente situada, empoderada e transformadora para todos os envolvidos”.

2.2.1 O professor de Educação Infantil: considerações sobre a formação inicial e continuada

Os processos, aqui descritos como relevantes práticas a serem adotadas pelos professores de Educação Infantil, são atrelados ao preparo do professor para tal, o que se institui à proporção que ele é envolvido em ações que possibilitem pensar e repensar sobre sua prática. Assim, as oportunidades formativas a eles ofertadas são factíveis à revisão constante da prática do professor e a qualificação do trabalho realizado, na escola, visto que, conforme defendido por Proença (2018, p. 18) “[...], quanto mais ações de formação envolverem o trabalho do professor, na escola, mais condições ele terá de qualificar a sua prática pedagógica e de planejar uma intervenção com qualidade, passando do fazer por fazer para o fazer intencional” em perspectiva na qual o docente reflete, encontra sentido no que faz e aprende em ação e em colaboração.

Consideramos importante, portanto, ressaltar que esse professor pesquisador da infância nasce, em contextos nos quais a ação pedagógica é traduzida a partir do viés questionador e reflexivo, fugindo a ideia de que se faz a partir de um percurso individual e introspectivo, seja já durante seu fazer profissional ou mesmo desde sua formação inicial. Diante de tal consideração, surge, então, questionamento a respeito da preparação desse professor aprendente, em especial no que se refere ao tempo formativo e à responsabilização de quem cria as condições para que o professor de Educação Infantil, com a postura descrita nessa pesquisa, de fato se forme.

Nesta pesquisa, a qual angariamos possibilidades de uso da Documentação Pedagógica no aprender e no fazer docente, no âmbito da Educação Infantil, trazemos interrogações sobre quando e como o professor é envolvido em ações formativas sobre a documentação pedagógica. Acreditamos ser tal questionamento passível de enriquecimento à condução desta pesquisa, visto esta lançar mão de estratégias que envolvem pesquisa formação e, em especial, pela possibilidade de lançar luz a ponto extremamente importante a ser considerado pelos envolvidos na formação inicial e na continuada do professor de Educação Infantil.

Nossas considerações prévias sobre o processo formativo nos levam, dessa maneira, a referências que tratam da formação inicial do professor. Em se tratando da organização dos cursos de Licenciatura, responsáveis por tal formação, Dourado (2015, p. 309) traz contribuições quanto ao instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015)⁷ ao compartilhar que o processo formativo deve considerar a identidade do profissional e, dessa maneira, garantir que a relação entre teoria e prática seja efetivada, no desenvolvimento de habilidades necessárias à docência, dando assim, lugar especial a conhecimentos práticos como componente curricular, esses alvo de constante acompanhamento e orientação. Coloca ainda que, no que diz respeito à preparação do docente para a atuação, no ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, os cursos “[...] deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino” (DOURADO, 2015, p. 310), de modo a garantir que temáticas específicas e inerentes ao trabalho pedagógico, com esse nível de ensino, sejam aprofundadas já na formação inicial.

Ainda tratando das diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, Dourado (2015) trata da importância da organização das instituições formadoras para tal, de modo que a concepção formativa dê ênfase a propostas as quais se articulem aos processos de ensino e de aprendizagem com aspectos relacionados à organização e à gestão da educação básica, dando centralidade a formação dos profissionais e contribuindo para a “[...] superação da dicotomia entre teoria e prática” (DOURADO, 2015, p. 315).

Consideramos importante mencionar, abstenho-nos neste momento de análises aprofundadas quanto à eficácia de políticas envolvidas, no processo, que a Base Nacional Comum Curricular, homologada, no ano de 2017, coloca como parte integrante da política nacional da Educação Básica, dentre outras ações, movimentos para a oferta e para a infraestrutura adequada para a formação inicial e continuada de professores, devendo ser essa, segundo previsão do documento, alvo de revisão por parte da União, “[...] ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC” (BRASIL, 2017, p. 21). Dessa forma, a partir de então, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação têm definido e revisto diretrizes e

⁷ As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica foram homologadas pelo Parecer CNE/CP 02/2015, de acordo com Dourado (2015) em atendimento ao Plano Nacional de Educação (decênio 2014-2024) que, dentre outros pontos, discutiu a organicidade de instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada do magistério.

base nacional comum para a formação inicial e continuada dos professores de Educação Básica.⁸

Retomando o aspecto da articulação entre teoria e prática e da qualificação de professores mencionado por Dourado (2015), em momento antecedente à homologação de tais pareceres, Gatti (2014) traz à relevância o fato de as normatizações, até então existentes, não assegurarem a organização das unidades que trabalham para a formação, destacando também a falta de “[...] articulação entre teoria e prática e entre formação inicial e continuada” de modo “[...] que se reconheça a escola como espaço necessário de formação inicial e continuada; e que sejam levados em conta os saberes da experiência docente” (GATTI, 2014, p. 35). A autora levanta ainda debate sobre a eficácia das formações e a necessidade de reflexões acerca dos formadores que se propõem a preparar o professor para o ensino, na educação básica, visto que

[...] não há uma apropriação coletiva dos princípios assumidos, não há esforços governamentais, institucionais e nos cursos para tanto. As ações decorrentes, políticas e estruturas institucionais e curriculares acabam por se fazer no bojo de uma tradição acadêmica instalada e reificada. [...] Decorre uma formação descentrada, fragmentada, sem um ethos condutor. Formar professora a educação básica não está no horizonte da maioria dos docentes que atuam nesses cursos no ensino superior (GATTI, 2014, p. 35).

Exemplificando a deficiência apontada, Gatti (2014) aponta a superficialidade com a qual os currículos das licenciaturas tratam dos fundamentos da educação e das redes educacionais, o que, segundo a autora, não abarca a formação necessária para a atuação profissional, no contexto escolar, tal como se apresenta atualmente. Segundo Gatti (2014, p. 40), a formação tal como se apresenta, fragmentada e reduzida, é colocada em questão quando se analisa se

[...] é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar o orientar atividades de ensino na educação básica, em seus diferentes níveis, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de

⁸ O detalhamento das análises realizadas pelo Conselho Nacional de Educação quanto às “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” elaboradas pelo Ministério da Educação, podem ser encontradas em: Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, Parecer CNE/CP nº 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020, Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, Parecer CNE/CP nº 10/2021, aprovado em 5 de agosto de 2021 e Parecer CNE/CP nº 15/2021, aprovado em 7 de dezembro de 2021

crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos.

Gatti (2014) complementa ainda a importância dessa preparação inicial para o trabalho com crianças, adolescentes e jovens oriundos de diferentes realidades,

[...] Uma vez que esses alunos não são seres abstratos, mas seres que partilham sua constituição com ambiências sociais cada vez mais complexas, o trabalho dos professores demanda compreensão mais real sobre eles, sobre a própria instituição escola em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula (GATTI, 2014, p. 40).

Nesse sentido, os estudos de Gatti (2014) revelam o anseio por políticas que abranjam todas as instituições e as instâncias responsáveis pela formação de professores. Embora sejam, como dito, anseios precedentes à homologação das últimas normativas direcionadas a esse fim, cabe a nossa pesquisa a reflexão sobre o quanto tal implementação aconteceu de fato e se configurou como fator de qualificação e de solidificação a preparação inicial do futuro professor, de modo que realidades tais quais as ponderadas pela autora sejam superadas.

Dando sustentação e continuidade à discussão quanto à formação do professor, Marcelo (2009) pondera que a conquista e a manutenção da eficácia, na profissão, são resultados de um processo longo que se constrói “[...] à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (MARCELO, 2009, p. 11), tendo seu princípio, nas experiências formativas iniciais, que contribuem para o confronto com crenças particulares e com a formação de ideias próprias sobre o ensino que vai se modificando continuamente, no decorrer da carreira, em decorrência da interpretação e da reinterpretação de experiências e dos contextos nos quais se constrói como profissional.

Ao tratar dos contextos e tempos nos quais a identidade profissional é construída, Marcelo (2009, p. 10) define que eles podem acontecer em âmbito individual ou coletivo, mas que se trata de um processo que “[...] deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais por meio de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”, de modo que a integração de oportunidades e de experiências, a longo prazo, promovam “[...] o crescimento e o desenvolvimento profissional dos professores.”

Partindo das considerações até aqui compartilhadas, julgamos relevante voltar nosso olhar para o modo como tais experiências podem acontecer em contexto no qual a formação do professor seja firmada como compromisso coletivo, visto que, “[...] ninguém constrói sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento, no seio de um coletivo, que lhe dê sentido e densidade” (DUBAR, 1998 apud NOVOA, 2017, p. 1118). Para tanto, Nóvoa (2017, p. 1128) pontua a necessidade de que as formações aconteçam a partir da “[...] análise sistemática” da realidade vivida, no contexto escolar e do trabalho docente, em colaboração entre os professores da escola”, com o objetivo de buscar entendimento e qualificação profissional. Esse trabalho colaborativo, segundo o autor

[...] é central para a formação de professores, mas também para construir uma capacidade de renovação, de recomposição das práticas pedagógicas. A evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada. É assim que aprendemos a conhecer como professores (NOVOA, 2017, p. 1128).

O professor que se enxerga e se conhece como tal é tratado também por Shulman e Shulman (2016, p. 123), ao defender que o “[...] professor preparado, disposto e capacitado para ensinar e aprender com suas experiências práticas” apresenta características que envolvem elementos o quais os autores citam: “[...] Preparado (*tem visão*), Disposto (*tem motivação*), Capacitado (*tanto sabendo, como sendo capaz de “fazer”*), Reflexivo (aprende com a experiência) e Comunitário (agindo como membro de uma comunidade profissional” (SHULMAN e SHULMAN, 2016, p. 123-124). Visionando a formação do professor acima descrito, os autores corroboram da ideia de formação de comunidades de professores, colocando essas como possibilidade a partir da criação de “[...] ambientes que apoiam, sustentam e ‘refinam’ as visões, as compreensões, as práticas, as motivações e as reflexões de todos os seus membros” (SHULMAN e SHULMAN, 2016, p. 133).

Em consonância com as ideias trazidas por Marcelo (2009), Nóvoa (2017), Pinazza (2014), ao tratar das ações de formação colaborativas, com menção especial ao âmbito da Educação Infantil, traz considerações nas quais discute a importância das experiências vividas pelos professores como sustentação a todo o processo reflexivo. Para tanto, segundo a autora, é necessário que os professores, mediante a experiências primárias vividas “[...] avancem para um plano de experiências mais elaboradas, e isso só ocorre mediante o processo de abstração. [...] A abstração implica o exame distanciado de experiências familiares para levá-las ao campo

da inquirição reflexiva ou teórica” (PINAZZA, 2014, p. 54), esse possível aos professores a partir de práticas formativas que viabilizem a interpretação e a reconstrução de seus saberes mediante “[...] o exercício reflexivo, individual e coletivo” (PINAZZA, 2014, p. 55).

Diante do até aqui exposto, acreditamos ser ponto expressivo para esta pesquisa compartilhar as considerações apontadas por Pinazza (2014), sustentada nas ideias de Dewey (1959), a respeito da importância do ato de pensar reflexivo e de possibilidades de fomento de ações que viabilizam a atividade reflexiva no âmbito da formação de professores.

Considerando a formação do professor, o fomento do pensamento reflexivo contribui para “[...] a viabilidade de propósitos mais amplos e de experiências mais duradouras e inteligentes” (PINAZZA, 2014, p. 54). O ato de pensar reflexivo, no entanto, requer envolvimento do sujeito e do formador, visto que abarca a revisita e a ressignificação de crenças, a investigação a partir de bases planejadas e bem-preparadas “[...] que afasta o indivíduo da impulsividade e das ações rotineiras” (PINAZZA, 2014, p. 34) e atitudes de abertura, de interesse e de responsabilidade por parte daquele que se forma a fim de assumir a mudança, colocando em ação os resultados do processo reflexivo.

Conforme mencionado, o pensamento reflexivo, a fim de aprimorar a prática educativa, é suscitado por uma formação que preveja a participação e a reflexão. Diante dessa perspectiva, cabe olhar cuidadoso para a forma como a formação se materializa, considerando o planejamento da formação “[...] como um processo de desenvolvimento profissional que ocorre, no plano da integração dos contextos vivenciais dos professores, e em íntima relação ao desenvolvimento organizacional [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, apud PINAZZA, 2014, p. 56). Contudo, segundo PINAZZA (2014), esse modelo formativo exige envolvimento e energia dispendida em prol do processo de mudança, em especial das lideranças formais, que rompa com posturas de isolamento e de individualismo, ou ainda de desamparo frente às organizações políticas e administrativas. Como possível conduta, a efetivação de estratégias que resultam em mudanças os responsáveis pelas ações formativas e pela escola devem agir

[...] mediante a percepção dos desafios do ensino, a investigação da possibilidade de geri-los e a avaliação constante das ações educativas. Isso inclui o fortalecimento das relações interpessoais e a disposição das lideranças em investir na circulação de saberes e experiências entre os membros da equipe (PINAZZA, 2014, p. 60).

E, em se tratando das especificidades formativas dos professores atuantes, no contexto da Educação Infantil, a autora, referenciando Formosinho (2003) e Rood (2006), complementa ainda o compromisso com a “[...] formação específica em questões relacionadas à educação de crianças pequenas e à atuação na liderança de processos educativos frente a um grupo de profissionais, como diferentes histórias de vida, formação e profissão” (PINAZZA, 2014, p. 65).

As especificidades as quais Pinazza (2014) se refere podem ser exemplificadas a partir de breve explanação da perspectiva italiana de Educação Infantil. Sobre possibilidades formativas a partir desse modelo, Edwards, Gandini e Forman (2019, p. 144) compartilham que a ação reflexiva sobre a prática do professor acontece por meio de movimentos nos quais o crescimento profissional se dá pela constante interação entre os membros da equipe que buscam ser “[...] força integradora” uns para os outros. De acordo com os autores, o arranjo do próprio grupo de formadores prevê o arranjo de

[...] zonas colegiais de criação e troca de conhecimento, onde as competências são aprofundadas e ampliadas em um fórum que, idealmente, promove a aprendizagem entre gerações mais velhas e mais novas, entre as categorias de trabalhos, em torno de questões pedagógicas (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 2016, 145).

Diante da organização apresentada, os autores colocam como objetivo que a “[...] equipe pedagógica e os educadores formem e informem uns aos outros reciprocamente” (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, 145), em um contexto no qual a atuação do formador se dá em apoio e em promoção do agir coletivo dos adultos que articulam a aprendizagem das crianças, inclusive no processo de observação, de interpretação, de documentação, de ação pedagógica, de foco desta pesquisa. Assim, na experiência aqui compartilhada, os formadores se colocam como apoiadores contínuos, “[...] debatedores ativos” (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, 147) e a reflexão conjunta se volta à construção em parceria do fazer pedagógico, nas escolhas feitas pelo professor, nos valores das pesquisas realizadas, nas trocas sobre a aprendizagem das crianças e dos professores, primando pela filosofia da colaboração.

Acreditamos que esse aporte de considerações e a exemplificação de prática seja de grande valia à inspiração de possíveis práticas a serem incorporadas a propostas formativas às quais esta pesquisa se propõe, tendo em vista o fomento do “[...] investimento efetivo no

desenvolvimento profissional da equipe” (PINAZZA, 2014, p. 63) de professores e a instituição de culturas colaborativas que concretizem a formação e, conseqüentemente, a melhoria da prática dos professores, em especial em ações colaborativas, no âmbito da Educação Infantil, nas quais a Documentação Pedagógica possa ser aporte ao aprender docente. Para melhor compreensão das perspectivas envolvidas em tal possibilidade, essa e outras dimensões da prática documental serão explanadas a seguir.

2.3 A Documentação Pedagógica na Educação Infantil: conceitualização e possibilidades

O traçado literário até aqui delineado conduz à percepção da organização de uma Educação Infantil na qual os atores – crianças e professores – recebem uma identidade que os considera em suas individualidades e que, em seu caminhar, no espaço escolar, vivem experiências coletivas – crianças com crianças, crianças com adultos, professores com outros professores e profissionais, professores e famílias – que resultam em significações singulares, que fazem escolhas, no decorrer dos percursos vividos, que deixam e compartilham suas marcas. Esse itinerário, no entanto, não é percorrido de modo mecânico, exige, na verdade, investimento, em especial do professor, do mediador de experiências intencionalmente preparadas, considerando as individualidades acima destacadas e as necessidades de desenvolvimento das crianças.

Em posse do afirmado, consideramos relevante recuperar nesta pesquisa os aportes que definem a documentação pedagógica do professor de Educação Infantil e que dão sustentação às escolhas feitas pelo professor em seu caminhar com as crianças, ou seja, lançar luz às observações e à escuta realizadas, no cotidiano, às marcas registradas e interpretadas por ele, no intuito de qualificar a sua prática, compreender o que é e para que as investidas, nesse processo, são importantes, trazer à pauta o conceito de documentação e as possibilidades criadas a partir do ato de documentar.

Empreendemos as considerações que sustentam a pesquisa aqui apresentada, conceituando a documentação pedagógica, conforme autores que investem na pesquisa e na difusão da temática, tendo a perspectiva do educador italiano Loris Malaguzzi como inspiração e complementamos com pesquisas contemporâneas que complementam e replicam tais ideias. Carla Rinaldi (2020), ao tratar dos termos que definem a documentação, coloca-a como o

resultado de uma observação competente na qual os vestígios criados, durante o ato, façam “[...] tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças e as formas de construção das crianças” (RINALDI, 2020, p. 110) de forma que as descobertas e as interpretações sejam “[...] reinterpretadas e discutidas com outros” (RINALDI, 2020, p. 110). A autora complementa ainda que a documentação

[...] é uma força que produz o entrelaçamento das ações de adultos e crianças, de modo oportuno e visível, e aperfeiçoa a qualidade da documentação e da interação. É um processo de aprendizado recíproco. A documentação torna possível aos professores sustentar a aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo em que os professores aprendem (aprendem a ensinar com o processo de construção do conhecimento das crianças (RINALDI, 2020, p. 109).

A definição apresentada por Rinaldi (2020) é consonante com o defendido por Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 191), ao definir a documentação como “[...] instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática” ao passo que essa assume diferentes formas a partir da escolha do professor que, ao registrar o que e como as crianças estão realizando, sozinho ou em grupo, faz uso “[...] desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática”, em movimento que torna o trabalho pedagógico concreto e visível.

Sendo o professor um pesquisador dos fazeres infantis, necessário se faz, segundo Proença (2018, p. 18), que a investigação ganhe o rigor inerente a tal ato e que reconheça a partir dessa a força da ação documental para a boa qualidade do trabalho realizado, no âmbito da Educação Infantil, desse modo, “[...] o uso de instrumentos metodológicos é fundamental para a qualidade do trabalho desenvolvido: observação, planejamento, registro, reflexão e avaliação são ferramentas essenciais ao processo de construção de novos conhecimentos”. Tal ideia apresentada por Proença (2018) encontra sustentação em defesa feita por Rinaldi (2020, p. 131) a qual pondera que “[...] é impossível, na realidade, documentar sem observar e, obviamente, sem interpretar”. Assim, o uso dessas ferramentas exige que o professor compreenda e faça delas atos processuais, conexos e contínuos, em movimento os quais Rinaldi (2020, p. 131) explica como um “[...] espiral que entrelaça e junta observação, interpretação e documentação”, nas quais as ações são agregadas de forma não isolada umas às outras.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), ao observar e voltar os olhos para as crianças, tanto professor quanto pais adentram o mundo da criança e ampliam a visão que

dele tem. No entanto, esse adentrar exige, como dito por Freire (1996), que se exercite e aprenda a olhar,

[...] pois este aprendizado do olhar estudioso, curioso, questionador, pesquisador, envolve ações exercitadas do pensar, o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos. Nesse sentido o olhar e a escuta envolvem uma AÇÃO altamente movimentada, reflexiva, estudiosa (FREIRE, 1996, p. 12).

Para Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), além de ser um meio de coletar informações sobre crianças, famílias e profissionais da escola, a observação possibilita transpassar a informação adquirida ao acompanhamento “[...] e ao desenvolvimento da criança, ao longo do tempo e em diferentes contextos, a fim de planejar os próximos passos de aprendizagem” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e PASCAL, 2019, p. 76), considerando possibilidades que atendam à criança em suas necessidades individuais e coletivas.

Rinaldi (2020, p. 124) recupera os valores e os fundamentos do que chama de pedagogia da escuta como forma de possibilitar a coleta do que deve ser expresso, comunicado, ouvido. Nesses termos, a autora posiciona a escuta da criança como definição que envolve sensibilidade à conexão com o outro, à compreensão de que nosso entendimento e ideia sobre qualquer questão é fragmento de outras possibilidades e à abertura para ouvir o que é dito com “[...] todos nossos sentidos” por meio das “[...] mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e comunicar” com aqueles que ouvem e são ouvidos.

Ainda segundo Rinaldi (2020), tal definição de escuta é possível quanto o ato de escutar, ressaltado por ela com toda a complexidade à qual a tarefa se propõe, encontra sujeito que se dispõe a viver o processo com curiosidade, interesse, dúvida e abertura à diferença que pode vir a se apresentar na interpretação trazida pelo outro, “[...] dando sentido à mensagem e ao valor àqueles que a oferecem” (RINALDI, 2020, p. 125).

Proença (2018), reverberando essa ideia, destaca ainda a importância de que a observação e a escuta das crianças aconteçam em diferentes situações, que percebam a criança em suas agitações, em seus espontaneísmos, quietudes, em vivências de conflito diante de desafios para que, assim, compreenda-se a aprendizagem da criança para além do que espera ver. Para tanto, Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 76) contribuem ao relevar que as “[...] observações podem ser formais (planejadas e estruturadas) ou informais (espontâneas e

narrativas)”, sendo ambas importantes para que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança sejam compreendidos.

Para Rinaldi (2020, p. 129), a documentação do professor tem uma de suas funções mais importantes encontradas, nesse ato: o de garantir a escuta da criança, tornando “[...]visíveis os processos e as trajetórias de aprendizado das crianças” em suas individualidades ou em grupo.

Considerando esse processo contínuo, conforme acima apresentado, Proença (2018) defende que o ato de registrar, para posterior interpretação, deve ser feito de forma simultânea, garantindo que informações não se percam. O registro, assim, é definido pela autora como “[...] um material de escrita [...] uma forma de organização do cotidiano [...] uma fonte de memória” (PROENÇA, 2018, p. 51) e, com tal função, é elemento que abre espaço à reflexão do professor sobre o vivido no que cabe ao seu grupo de crianças e à sua própria prática. Tal colocação é estruturada também por Rinaldi (2020, p. 131), ao destacar a importância da interpretação dos fragmentos de uma memória (como notas, gravações e fotografias, por exemplo), para que o pensamento daquele que interpreta se torne material, de modo que, por meio da documentação, possa a subjetividade interpretativa ser compartilhada, conhecida, reinterpretada e usada a favor da construção do conhecimento.

Em diálogo com essa ideia, o uso da documentação, como instrumento de trabalho, é também replicado por Ostetto (2017) pelo fomento à reflexão sobre o que foi planejado e o que foi alcançado com o grupo, pela possibilidade de traçar paralelos entre a teoria e a prática ao passo que utiliza as evidências colhidas para imprimir seu modo de olhar, sua significação muito particular e subjetiva e para, diante desses dados, afirmar ou se abrir a novas rotas com seus alunos.

Ao realizar a interpretação do que foi registrado, o professor exerce o que Ostetto (2017) chama de ato interpretativo, ou seja, dá significado e amplia a comunicação do ato pedagógico, por meio da elaboração da documentação pedagógica. Ao abordar a possibilidade do uso do diário de aula como forma de documentação, Zabalza (2004, p.33) inclui a questão interpretativa e concebe que essa estratégia atende “[...] à dupla exigência: centrar a análise em situações específicas, integrando as dimensões referenciais e expressivas dos fatos” ou seja, aliar assim os conhecimentos teóricos aos observados, na prática, em suas ações de pesquisa e de interpretação.

A valoração dada à documentação, como instrumento de evidência a práticas pedagógicas, é abordada também por Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p.51), sendo uma

das compreensões dadas pelas autoras a de “[...] colocar em diálogo culturas e identidades: a cultura da criança e a cultura do adulto, a identidade da criança e a identidade do educador”, assim sendo, a de tornar visível o fazer do professor e das crianças.

A dimensão formativa da documentação pedagógica é também ponto relevante abordado pelos autores que sustentam esse aporte teórico. Sobre essa dimensão, Proença (2022, p. 233) diz que ao compartilhar, por meio da documentação pedagógica, os projetos e percursos, todos os envolvidos são convidados à participação e à pesquisa em colaboração: famílias, crianças, outros professores, funcionários, comunidade, em processos construídos por “[...] múltiplos olhares”.

Ainda tratando da formação, Proença (2022) destaca a documentação como oportunidade de troca entre o grupo de professores, no que chama de cirandas formativas, situações nas quais, conjuntamente, cria-se e fortalece “[...] uma cultura de grupo que ensina e aprende, simultânea e coletivamente” (PROENÇA, 2022, p. 233), em que a socialização de ideias e possibilidades de continuidade do processo educativo é, diante do que é documentado, aporte para a criação de “[...] uma maneira singular de pensar e agir, de aprender a aprender com a própria prática pedagógica” (PROENÇA, 2022, p. 243).

As colocações de Proença (2022) a respeito do processo de formação a partir da troca são sustentadas por ideias antecedentes nas quais, Dahlberg, Moss e Pence (2019), ao tratar da ação reflexiva, ressaltam a necessidade de que “[...] os pedagogos e outros profissionais possam organizar o seu trabalho tanto para preparar a documentação como para criar tempo para esses processos de reflexão” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2019, p. 194), de forma que se crie uma cultura “[...] de exploração, reflexão, diálogo e envolvimento” (DAHLBERG, MOSS E PENCE, 2019, p. 201), em que muitas vozes e olhares possam participar e serem ouvidas a partir de múltiplas perspectivas.

Dahlberg (2016, p. 231) amplia ainda o conceito formativo, defendendo que a documentação pedagógica como instrumento a esse fim abre “[...] uma nova paisagem para a infância”, ou seja, ao ser lente que apura o olhar, levanta reflexões sobre discursos dominantes a respeito da criança e sobre as práticas de ensino adotadas, visto que, para a autora, quanto maior a consciência por parte do professor sobre as práticas adotadas, maior a possibilidade de abertura de espaço para um novo fazer, que considere inclusive a adoção cada vez mais consciente de práticas nas quais a criança tenha o seu protagonismo garantido.

Diante das dimensões expostas, relevante ponderar que, no processo de construção conjunta da aprendizagem, o envolvimento de todos os atores é fator indispensável e, nesse sentido, a documentação pedagógica tem papel de destaque por, conforme Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 50) permitir “[...] um cruzamento de olhares (das crianças, dos pais, dos educadores) sobre as marcas da ação educacional”. Assim sendo, a clarificação do propósito de documentar apoia o professor nas escolhas feitas, de modo que o mapeamento de possibilidades para fins específicos colabora para que o documentado atinja a finalidade para a qual foi projetado.

Como forma de apoio nessa organização das escolhas, Proença (2022) recupera ideias elencadas em momento antecedente por Edwards, Gandini e Forman (2016), denominando de eliciadores e defendendo que esses podem trazer clareza à “[...] ação pedagógica intencional e composição da documentação” (PROENÇA, 2022, p. 233-234), sendo eles: “[...] **O quê? Para quê? Por quê? Como? Para quem?**” (grifo da autora). Dessa forma, a partir de tais questionamentos, o professor faz escolhas em relação ao conteúdo a ser investigado e compartilhado, à finalidade da investigação e do compartilhamento, à intencionalidade impressa, nessa escolha, assim como em relação às estratégias e aos procedimentos utilizados para investigar e registrar e a quem se destina a proposta investigativa e documental, determinando se a proposta tem como destino o documentar para o próprio professor, para os pares, para as crianças ou para as famílias.

Diante dessas considerações, as práticas de registro e documentação eleitas pelos professores podem ser múltiplas, explorando suas diferentes formas frente aos propósitos eleitos visto que, em conformidade com o pontuado por Ostetto (2017, p. 29)

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

Ou ainda, segundo Proença (2022), “[...] são observações, imagens, questionamentos, registros de situações, de episódios gravados, filmados ou relatados, de cenas e de experiências que vivenciem percursos significativos” (PROENÇA, 2022, p. 231), ou seja, registros do cotidiano que, a partir do ato interpretativo, podem se organizar em possibilidades de

compartilhamento da experiência. Sobre essa capacidade, Zabalza (2004, p. 43) exemplifica com características do ato de escrever que, acreditamos, podem ser transpassadas a outros aportes de construção da documentação. O autor coloca o processo de escrever como “[...] multirrepresentacional e interativo”, explicando que ao narrar seus itinerários por registros escritos, o professor acessa sua realidade em diferente tempo e forma, pois “[...] de alguma maneira o ato de escrever força quem escreve a expressar em símbolos um conhecimento e algumas lembranças que haviam sido representados originariamente (e armazenados na memória imediata) de um modo diferente”, em um movimento “[...] cíclico de criação-revisão de saída e entrada de informações sobre nós e sobre o que estamos escrevendo” (ZABALZA, 2004, p. 43).

Além da escrita, a construção da documentação se elucida por meio de outras ferramentas de registro, essas consideradas em suas múltiplas linguagens e acrescidas a esta reflexão por meio da contribuição de Proença (2022), que exemplifica outras formas de compartilhamento do fazer pedagógico: fichários, paredes da escola que expõem murais, fôlder e vídeos, publicações sobre as investigações, as coleções, os portfólios que dão voz à criança, ao professor, à escola, às famílias e, nas palavras de Dahlberg (2016, p. 233), documentos que podem “[...] ser vistos como uma narrativa da vida das crianças, dos professores e dos pais – uma narrativa que pode mostrar as contribuições da escola para a sociedade”.

Diante do até aqui discorrido, julgamos relevante expressar o delineamento de descobertas realizadas, em pesquisas correlatas sobre a temática, caminho no qual encontramos valiosas contribuições, em especial em uma perspectiva da abordagem italiana de construção da Documentação Pedagógica, e sobre processos formativos de professores, utilizando tal produção como ferramenta, como parâmetros e como métodos os quais apresentaremos a seguir.

2.4 Panorama das pesquisas correlatas sobre Documentação Pedagógica na Educação Infantil no Brasil

A pesquisa foi realizada a partir da revisão acadêmica e do aprofundamento teórico sobre o tema proposto, por meio de busca de pesquisas correlatas aos temas norteadores da presente pesquisa: **Documentação Pedagógica e Educação Infantil**, com o objetivo de

identificar as contribuições já realizadas por pesquisadores que publicaram estudos sobre a temática, com relevância à abordagem aqui retratada. Para tanto, foram feitas buscas em fontes de pesquisa que englobam publicações científicas, sendo os sites selecionados: Portal de periódicos da CAPES, Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação e Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté (UNITAU).

A pesquisa, nas bases de dados citadas, foi realizada, na data de 27 de junho de 2021, utilizando como descritores as palavras “Documentação Pedagógica” essas entre aspas de modo a contemplar os trabalhos que referenciam o termo em conjunto. Posteriormente, foram alvo de busca os trabalhos que contemplavam, em conjunto, a pesquisa anterior, o descritor “Educação Infantil”, também entre aspas, pelos motivos acima já citados, sendo as pesquisas, utilizando a combinação de ambos os descritores feitas com o uso do boleador “AND”.

Como filtro, foram utilizados dois critérios: o primeiro foi de selecionar artigos **revisados por pares**, filtro esse, dentre os portais de busca utilizados, disponível exclusivamente no Portal de Periódicos da CAPES. O segundo critério é referente ao ano de publicação, o qual se optou por captar pesquisas e artigos publicados, a partir do ano de 2010, visto ter sido esse o ano de publicação da última versão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI)⁹, importante documento norteador desse nível de ensino.

Relevante ressaltar que, conforme Quadro 1, não foi possível constatar grandes mudanças, no número de pesquisas relacionadas ao tema, quando comparado, por meio de pesquisa, a período anterior a 2010, sendo possível ponderar que a relevância do tema se tornou latente após a publicação da DCNEI e que grande parte dos estudos voltou seu olhar à Educação Infantil à luz das concepções trazidas por esse documento, visto ser este, até a recente promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), principal norteador do trabalho com esse nível de ensino no território nacional.

⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil aqui referenciadas foram fixadas pela Resolução Nº 5, de 17 de dezembro 2009, sendo essa uma revisão da versão original instituída pela Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999.

Quadro 1: Resultado de busca de pesquisas correlatas

Descritores	Base de Dados			
	CAPES	SCIELO	BDTD	Banco de Dissertações MPE e MDH (UNITAU)
“Documentação Pedagógica”	27	05	53	0
“Documentação Pedagógica” (revisado por pares)	19	(Filtro não disponível)	(Filtro não disponível)	(Filtro não disponível)
“Documentação Pedagógica” (Filtro: 2010 a 2021)	19	(Filtro não disponível)	52	0
“Documentação Pedagógica” AND “Educação Infantil”	14	03	41	0
“Documentação Pedagógica” AND “Educação Infantil” (Filtro: Revisado por pares)	08	(Filtro não disponível)	(Filtro não disponível)	(Filtro não disponível)
“Documentação Pedagógica” AND “Educação Infantil” (Filtro: 2010 a 2021)	08	03	40	0
Total de estudos pré-selecionados para leitura do resumo	04	01	15	0

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A pesquisa realizada, no Portal de periódicos da CAPES, resultou em oito publicações de artigos, contemplando a combinação de descritores, de bolear e de filtros selecionados para a busca, os quais já mencionados anteriormente. Foi realizada a leitura dos títulos apresentados e, dentre esses, quatro foram selecionados para a leitura do resumo. Findada a apreciação do resumo, três artigos foram eleitos pela correlação apresentada com o tema da pesquisa a ser desenvolvida. Com o propósito de aprofundar a busca e diversificar possíveis resultados, foi ainda realizada a pesquisa por publicações disponibilizadas, na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), fazendo uso, por meio de busca avançada, dos mesmos descritores e bolear utilizados anteriormente e com filtro relacionado ao ano de publicação, conforme delineado previamente, contemplando publicações realizadas a partir de 2010. Como resultado, foram listados três artigos, esses já relacionados na pesquisa realizada no Portal de periódicos da CAPES.

Foram ainda realizadas as buscas, no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), também fazendo uso da combinação dos descritores “Documentação Pedagógica” e “Educação Infantil”, com bolear AND e filtro relacionado às pesquisas

publicadas nos últimos 10 anos. A busca, nesse portal, resultou em 40 teses e dissertações, dentre as quais, a partir da leitura dos títulos foram selecionadas 15 para a leitura dos resumos. Após a análise desses, seis teses e dissertações foram eleitas para leitura e análise por apresentarem panorama de pesquisa em consonância com a temática abordada na presente pesquisa.

A pesquisa realizada, no Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação e do Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté (UNITAU), por meio de busca realizada com a combinação de descritores não resultou em publicações sobre o tema, desse modo, nesse portal em específico, foi realizada nova busca, a qual foi direcionada por meio da leitura ano a ano dos títulos das dissertações publicadas. Diante da referida busca, foi selecionada uma dissertação, a qual aborda a formação do docente de Educação Infantil por detalhar trabalho com registro feito por meio de diários de aula.

O resultado das pesquisas selecionadas e aqui revistas será apresentado a seguir, conforme demonstrado em quadro.

Quadro 2: Pesquisas correlatas selecionadas

Base de Dados	Título	Autor	Ano de publicação	Tipo
CAPES	Documentação da prática pedagógica e avaliação na Educação Infantil	GABRIEL, Aparecida Garcia Pacheco; SILVA, Jacqueline Silva da	2021	Artigo
	Registro de práticas e formação de professores: reflexão, memória e autoria	ALMEIDA, Maria Isabel de; MARQUES, Amanda	2011	Artigo
CAPES/SciELO	Das coisas que moram no chão: a documentação pedagógica como narrativa peculiar para e com crianças na creche	SIMIANO, Luciane Pandini	2017	Artigo
BDTD	Colecionando pequenos encantamentos... A Documentação Pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas	SIMIANO, Luciane Pandini	2015	Tese
	A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI	FOCHI, Paulo Sergio	2019	Tese
	A construção de Práticas de Registro e Documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil	MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes	2010	Tese
	A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária	CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy	2014	Dissertação
	Percursos de formação do professor para o uso da documentação pedagógica como registro histórico	DIAS, Maria Júlia de Oliveira	2018	Dissertação
	A poética da escuta: o olhar do coordenador pedagógico na documentação pedagógica como processo reflexivo na formação do professor	NIELSEN, Márcia Ribeiro Ferreira.	2020	Dissertação
Banco de Dissertações MPE/MDH (UNITAU)	Diários de aula no Ensino Fundamental I: análise, reflexões e contribuições para o desenvolvimento profissional docente	SANTOS, Edna Moreira dos	2020	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Inicialmente, dentre os trabalhos elencados aqui, apresentam-se três artigos selecionados, esses organizados pela temática explorada, colocando como ponto de princípio estudos realizados a respeito do uso da documentação pedagógica em diferentes formatos e com objetivos diversos e, dando continuidade, o registro de práticas é exposto como caminho à formação docente, temas que correlatam com a temática também abordada, na pesquisa, que objetiva promover reflexões acerca de ambos os conceitos.

Ao relacionar a documentação da prática com a avaliação, na Educação Infantil, Gabriel e Silva (2021) caracterizam a documentação como proposta de acompanhamento dos processos vividos no fazer pedagógico e como momento de reflexão sobre mudanças no modo de olhar para o processo avaliativo.

No artigo intitulado “Documentação da Prática Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil”, observando egressas do curso de Pedagogia em suas práticas, em sala de aula, Gabriel e Silva (2021), embasadas por Rinaldi (2014, apud GABRIEL, SILVA, 2021), compartilham que as professoras utilizaram a documentação como forma de investigar e apresentar o desenvolvimento da aprendizagem e do desenvolvimento individual e coletivo das crianças, usando para tanto registros de práticas investigativas desenvolvidas, no cotidiano, como relatórios, filmagens, fotografias, portfólios, esses objetos de análise contínua pelas docentes.

Dentre a documentação produzida pelas professoras, destacaram-se os portfólios, visto ser constatado por essas se tratar de “[...] um instrumento adequado no processo avaliativo das aprendizagens das crianças, como uma opção para romper com os relatórios descritivos que não contavam com a participação dos alunos no processo de avaliação” (GABRIEL, SILVA, 2021, p. 325). Ao acompanhar a construção dos portfólios, foi possível às autoras observar que as crianças foram ouvidas, de modo que suas falas, escolha de fotos, materiais e tudo o que fazia sentido para elas foi registrado pelas professoras em narrativas de momentos vivenciados por professor e por aluno.

O olhar para as especificidades infantis e a importância da escuta da criança foram alvo também de pesquisa realizada por Simiano (2017), intitulada “A Documentação Pedagógica como narrativa peculiar para e com crianças na creche” que traz contribuições a esse ponto de vista ao sustentar uma pedagogia da educação infantil na qual o professor é colocado como um narrador que, na relação com o bebê, reconhece e valoriza pequenas preciosidades, de modo que as experiências infantis sejam traduzidas por meio de narrativas próprias. Simiano (2017) acrescenta ainda que tais experiências são colocadas em foco por meio da abertura dada pelo

adulto ao que é inventado pela criança, o que por ela é realizado por meio de diferentes sentidos, que a autora chama de **preciosidades**, em uma relação educativa em que o professor interprete e narre as histórias aprendentes da criança.

Gabriel e Silva (2021) e Simiano (2017) evocam práticas educativas de Reggio Emilia para justificar o papel da documentação, visto tal concepção colocar os profissionais que trabalham com a criança como investigadores pedagógicos e o espaço escolar como um local de “[...] observar, registrar e significar” (SIMIANO, 2017, p. 276) a voz das crianças. Também evocando a concepção italiana, Almeida e Marques (2011), na pesquisa intitulada “Registro de práticas e formação docente”, destacam a importância da documentação pedagógica como, a partir da construção, da seleção e da organização de diferentes tipos de registros emergentes do fazer infantil, potente instrumento que possibilita “[...] dar visibilidade ao trabalho da criança; possibilita a compreensão de hipóteses e teorias por ela formuladas, problematizando e articulando suas aprendizagens” (ALMEIDA, MARQUES, 2011, p. 175).

Nesse sentido, Simiano (2017) amplia o olhar ao tratar de um tipo de documentação sobre a qual também voltaremos nosso olhar, trazendo, assim, o uso de diários como possibilidade para atender ao propósito de construção de registros como instrumento para a tecitura de histórias pelas crianças criadas e vividas. A autora defende que esses diários permitem diferentes leituras por parte de todos os envolvidos, no processo de educar, visto que, por meio de textos, de imagens, de produções e de diálogos, visita-se e revisita, atenta-se ao que é singular e ao que é coletivo, compartilham-se responsabilidades entre crianças, professores e famílias, valorizam-se as diferentes formas do outro estar e habitar o mundo, concluindo, dessa maneira, o papel da documentação pedagógica em sua potência de acolhimento à experiência do outro e de sustentação dos “[...] encontros com as crianças bem pequenas” (SIMIANO, 2017, p. 288).

Também abordando o uso do diário do professor, Almeida e Marques (2011), à luz das ideias de Zabalza (2014), colocam-no como materiais autobiográficos de expressão de pensamento e de reflexão sobre o objeto narrado e sobre si próprio. As autoras contribuem ainda, ao trazer considerações a respeito das diferentes modalidades de documentação, essas variáveis conforme os destinatários e os objetivos, conforme escolhas feitas pelo professor que

[...] orientam o conteúdo da documentação (*o quê documentar*), as motivações (*por que documentar*), os destinatários (*para quem documentar/ quem são os*

leitores) e as modalidades de documentação (*como documentar, qual tipo de registro/ linguagem empregar*) (ALMEIDA e MARQUES, 2011, p. 184 – grifo das autoras).

Almeida e Marques (2011) colocam ainda o uso de diários como potente instrumento para que o ato de registrar passe de prática individual para ação coletiva, à medida que esses instrumentos são colocados em prática e utilizados nas interações formativas entre professores, momento em que o profissional e a organização (escola) caminham, constroem e crescem juntos. As autoras colocam ainda que a formação em colaboração com pares, conforme a que propomos, não desconsidera a reflexão individual, essa é uma prática extremamente importante, visto que ambas são ações complementares que se autorrefletem e criam bases fortes pela construção de memórias, de histórias e de saberes nascidos da experiência.

As considerações aqui realizadas a respeito da documentação pedagógica são pertinentes ao aprofundamento dos estudos, sendo levantados nas reflexões propostas aos professores, durante a pesquisa, haja vista a necessidade de recuperar o sentido dado pelos docentes, as construções dadas pelas crianças pequenas e bem pequenas, no cotidiano escolar, essas alvo de olhar atento e cuidadoso do profissional que atua na educação da infância.

Abordados os artigos que serviram de ponto inicial ao delineamento do panorama de pesquisas realizadas sobre a temática aqui apresentada, a continuidade e o aprofundamento no que se refere à temática da produção e do uso da documentação pedagógica, no trabalho com crianças de diferentes faixas etárias e como estratégia a experiências formativas, as teses e as dissertações selecionadas à explanação serão organizadas conforme a ênfase dada na abordagem do autor, iniciando em correlações com o trabalho prático do professor na produção de registros e na construção de documentação, dando continuidade com pesquisas que voltam o olhar ao percurso formativo do professor no âmbito da Educação Infantil.

A coleção dos achados e guardados da infância, em especial à faixa etária das crianças bem pequenas, é o foco da pesquisa apresentada por Simiano (2015). Com o tema “Colecionando pequenos encantamentos... A Documentação Pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas” a pesquisa contribui com o caminhar desse trabalho por apresentar o processo de documentação a partir da ótica de observações realizadas em escolas infantis de Pistoia, na Itália. Embora traga realidades longínquas, a visão por ela apresentada do professor como colecionador dos preciosos fragmentos que a experiência infantil o permite captar, apoia a sustentação de nossa pesquisa, na qual apuramos o olhar para

o papel do professor como pesquisador de sua turma. Compreendemos, tal qual apresenta a autora, que se encontra na documentação pedagógica uma “[...] narrativa peculiar, que é constituída na materialidade das ‘coisas’, pelos quais a criança bem pequena se faz falar e é falado” (SIMIANO, 2015, p. 13), sendo assim, o professor que se coloca em posição de observador atento, que capta a expressão do que a criança bem pequena faz, é, sente, pensa, reconhecendo e buscando compreensão do que está além do falado. Ao colecionar os registros do cotidiano infantil, o professor não apenas guarda ou cataloga suas observações, mas volta o olhar à interpretação, ao encontro de significados, em sentidos por ele e pelas crianças criados.

Valorizando a narração emergente a partir das coleções, Simiano (2015) referencia Benjamin (1986) ao explicar que os significados criados pelas crianças estão intrinsicamente ligados à experiência vivida no tempo e no espaço e que, nesses, cotidianamente, muitos acontecimentos podem passar despercebidos, dada a lógica temporal peculiar da criança, que percebe o mundo como um convite à exploração da novidade que nele percebe. Como modo a corroborar e ampliar esse modo de entender a criança e de compreender o papel do adulto perante tal proposta, o estudo realizado por Marques (2010), denominado “A construção de Práticas de Registro e Documentação, no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil”, colocam à pauta concepções sobre a infância, numa perspectiva cultural e institucional, estando ao centro o modo como se acredita na relação instituída entre essas e os espaços, os tempos, os materiais e as pessoas como condicionantes da proposta pedagógica adotada pela escola.

Marques (2010) volta também sua dissertação ao olhar necessário a um projeto político-pedagógico para a Educação Infantil, superando crenças que colocam a escola de Educação Infantil em posto preparatório e abrindo reflexões sobre a constituição de propostas que respeitem “[...] as especificidades da criança pequena, seu modo de estar, no mundo, de se relacionar, de aprender, o que implica identificar o brincar e as múltiplas linguagens como formas privilegiadas de aprendizagem” (MARQUES, 2010, p. 75), considerando, para tal, escolhas nas quais as práticas revelem a visão de criança como ser social, protagonista de sua vida e de sua aprendizagem.

Diante de estudo de caso que contempla o trabalho com bebês, a pesquisa realizada por Cardoso (2014) considera concepções semelhantes às apresentadas por Simiano (2015) e Marques (2010), ao seu tempo, considerando o olhar à faixa etária específica dos bebês. Em sua pesquisa, intitulada “A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: um estudo de

caso em uma creche universitária”, Cardoso (2014) traz potência da escuta do bebê traduzida, no ato de produzir a documentação pedagógica, e coloca como caminho, para tal, a necessidade de se dar relevância ao processo vivido, ao documentar, de se pensar sobre a atuação das crianças, de modo a percorrer a trajetória junto com elas, tendo esse movimento lugar de destaque em detrimento de “[...] produtos estéticos” (CARDOSO, 2014, p. 157).

Simiano (2015) reafirma a importância e apresenta sustentação ao uso da Documentação Pedagógica no trabalho com bebês e crianças, dando a documentação do professor o posto de significar os **diálogos** (falados ou não) experienciados entre crianças e adultos, por meio de histórias representadas por objetos, por imagens, por escritos, por histórias, por resultados da observação, do registro e da interpretação realizada pelo professor junto às suas crianças e, então, por essas narradas. Dialogando com a ideia de Simiano (2015), Cardoso (2014) complementa que, para que essas observações e registros se traduzam em narrativas, há a necessidade de espaço e de tempo, não só para a produção das documentações que explicitam os caminhos percorridos e os processos vividos por professor e crianças em si, mas principalmente para a reflexão dos professores em parceria com seus pares.

Em se tratando da definição e do uso da documentação, Marques (2010), em consonância com o colocado por Cardoso (2014) e Simiano (2015), expõe a prática de documentar em sua essencialidade “[...] contextualizada e em processo de contínua construção, alimentada pela reflexão sobre o trabalho pedagógico” (MARQUES, 2010, p. 368) e coloca alguns elementos de apoio observados como possíveis contribuições ao pensar e ao aprender docente sobre o tema, esses amplamente relacionados à visão de criança como protagonista, de práticas coletivas de envolvimento e de valorização da documentação e de sustentação ao registro por meio de oferta de condições preliminares ao ato, esses traduzidos na oferta de material, de pessoal, de tempo e de espaço propenso ao registrar.

Após aqui amplamente abordada a questão da necessidade de contexto promotor da prática de registrar, o olhar se volta ao pontuado pelas autoras a respeito da troca e da reflexão entre pares. Sobre esse assunto, a pesquisa realizada por Marques (2010) trata do tema ao trazer a relevância à discussão a respeito da identidade do professor como ser histórico e organizacionalmente inserido, influenciado por e influenciador do contexto, cujo percursos particulares e coletivos são singulares e preveem “[...] narrativas autobiográficas” (MARQUES, 2010, p. 98), característica que abre espaço a considerações sobre o registro de práticas como

também fomentador do desenvolvimento de saberes docentes, de consideração de extrema relevância à pesquisa aqui apresentada.

O processo formativo do professor a partir da produção de registros e da construção de documentação pedagógica foi também alvo da pesquisa “Percurso de formação do professor para o uso da documentação pedagógica como registro histórico”, desenvolvida por Dias (2018). A autora complementa a ideia acima colocada a respeito da formação a partir do registro das experiências docentes ao, referenciando Imbernón (2011, apud Dias, 2018), considerar a necessidade de desenvolvimento de práticas reflexivas que coloquem os professores “[...] como profissionais produtores de saber, do conhecimento e da cultura em um caráter relacional, portanto mais dialógico e que reflita um âmbito cooperativo de trabalho” (DIAS, 2018, p. 66). Perante tal consideração, a proposta formativa, tendo a documentação pedagógica como ferramenta de abertura ao diálogo, semelhante à organização à qual esta pesquisa se propõe, coloca-se como local de exposição de ideias e de práticas, de trocas de conhecimentos e de brecha a possíveis mudanças, valorizando, assim, as aprendizagens provenientes dos materiais e dos saberes difundidos por colegas.

O olhar formativo a partir da ótica do Coordenador Pedagógico foi também foco de estudo para Nielsen (2020), percorrendo caminhos semelhantes aos de Dias (2018), investiga a prática de documentar como potencializadora da aprendizagem das crianças. Em sua pesquisa, denominada “A poética da escuta: o olhar do coordenador pedagógico na documentação pedagógica como processo reflexivo na formação do professor”, Nielsen (2020) afirma que as práticas documentais dos professores são orientadas pelas concepções de criança apresentadas pelo grupo docente, visto que esse, por meio de suas ações, valida – ou não – a voz da criança no cotidiano da Educação Infantil. Ao abordar as concepções trazidas pelas professoras, Nielsen (2020) lança luz à importância da visão do formador que delinea parâmetros sobre a compreensão de Documentação Pedagógica dos professores, permitindo contribuições realmente efetivas por meio de proposta de formação continuada assertiva sobre o tema.

Dando sustentação à abordagem da pesquisa formação, Dias (2018), ao tratar da documentação pedagógica mediante processo formativo, coloca também a importância do papel do condutor da formação, no papel do Coordenador Pedagógico, ao viabilizar a troca e reflexão por meio da produção autoral dos professores, colocação essa evidenciada pelas professoras participantes da pesquisa por elas realizadas ao compartilharem seu ponto de vista a respeito da fundamentalidade desses momentos formativos para o contato com novas ideias e

abertura à compreensão sobre as perspectivas pelo outro apresentadas, essas fundamentadas nas vivências coletivas e colaborativas por meio da partilha de práticas.

A construção do conhecimento entre pares é alvo também da pesquisa desenvolvida por Fochi (2019), essa intitulada “A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI”, na qual o autor buscou constituir uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, tendo a Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento.

Diante da possibilidade pelo autor apresentada de promoção de reflexões sobre a formação em contexto e mediante a potencialidade da documentação pedagógica, aqui já abordada, para escutar, expor e validar o percurso infantil, assim como a possibilidade por ele promovida de dar visibilidade ao vivido por professores, alunos e escola, relevante também se torna tratar das formas de registro abordadas pelas pesquisas selecionadas, voltando também o foco às ações que regem o percurso de suas produções.

Ao tratar das narrativas criadas a partir da documentação, Simiano (2015) delinea a diversidade de formas e de tipos de documentação observadas, na realidade escolar pesquisada, ponto que muito pode contribuir aos estudos por esta pesquisa almejados, por ampliar possibilidades frente à produção documental. Simiano (2015) defende ainda a questão ao colocar que

Imagens, desenhos, fotografias, objetos bi e tridimensionais, vídeos e escritos contam a história de crianças e adultos que vivem juntos e compartilham a vida em instituições educativas. Assim como “as crianças têm cem linguagens”, também os professores podem ter cem formas de documentar (SIMIANO, 2015, p. 63).

Sobre as diversas formas de documentar, Cardoso (2014) traz ainda contribuições ao buscar respostas quanto ao uso de registros para evidenciar o olhar para os bebês de modo que haja a transmutação dos registros em documentação como ferramenta de planejamento e de avaliação da prática.

Mediante recuperação histórica de panorama no qual o atendimento aos bebês se colocava de modo assistencialista, a autora busca, nesse traçado, pontos em que a visão do trabalho pedagógico voltado a essa faixa etária ganhou relevância documental que garantiu a organização de ações que consideram a interação, a aprendizagem e o desenvolvimento do bebê, diante de uma “[...] pedagogia que assegure a boa qualidade de experiências às crianças

muito pequenas” (CARDOSO, 2014, p. 82) que, segundo a autora, considere condições ambientais, orgânicas e simbólicas frente às necessidades da referida faixa etária.

No percurso documental observado, a autora traz à tona a relevância a respeito da diferenciação entre registro e documentação pedagógica, visto que na pesquisa realizada por Cardoso (2014), em situações diversas, a ambos ter sido atribuído o mesmo sentido. Ao realizar a análise dos documentos de cunho reflexivo produzidos pelas professoras, em seu trabalho com bebês, a autora percebeu ocasiões em que eles foram elaborados como produto final, sistematizando o trabalho realizado, isentando-se de seu atributo de reflexão processual, o que reflete também nas ações cotidianas de registro, visto a prática captada pela autora de uso do registro pelas educadoras especialmente nos momentos de culminância dos projetos desenvolvidos, deixando de explorar outras ações cotidianas, também potentes à escuta dos bebês.

A autora, em suas considerações, levanta ainda reflexão sobre outro ponto que diz respeito a possibilidades formativas desenvolvidas por essa pesquisa : a produção fotográfica frente à qualidade, à consideração dada a essas, à expressão da criança frente ao uso de sua imagem, à possibilidade de contato que essas crianças têm após a sua produção, às concepções reveladas pelas escolhas de imagens feitas pelo professor, questionamentos esses que, como dito, podem pautar diálogos futuros no decorrer da pesquisa.

Diante do exposto, Marques (2010) traz luz ao estudo sobre a Documentação Pedagógica, contribuindo ao destacar sua característica processual, ou seja, construída durante o percurso de ensino e de aprendizagem, ponto no qual releva a necessidade de que seja a documentação fonte de ação “[...] planejada e intencional” (MARQUES, 2010, p. 126), trazendo considerações quanto **a quem, o que, onde, quando, porque, como, para quem** se documenta. Desse modo, ao delinear as funções da documentação, a autora traz ainda contribuições ao tratar das motivações implícitas ao ato de documentar, seja essa documentação produzida para si, para o outro, para a criança ou da criança para si mesma, categorizando-as conforme a intenção adotada pelo professor e pelas crianças ao fazê-lo, essa exemplificada pela autora pelas suas possibilidades de construção de memória, de partilha do trabalho pedagógico com as famílias, de visibilidade do projeto educativo da escola, de compreensão reflexiva do trabalho, de melhoria do trabalho pedagógico. Assim como Simiano (2015), Marques (2010) elenca possibilidades de construção de documentação, ampliando a abordagem ao trazer considerações sobre o que deve conter cada tipo de documento, sua usualidade e destinatário.

Ao tratar das possibilidades de registro e de reflexão sobre a prática, foi selecionada uma pesquisa que trata especificamente do uso de diários de aula, com vistas a promover e a reconhecer as reflexões sobre a prática e o desenvolvimento profissional docente. Santos (2019), na pesquisa “Diários de Aula no Ensino Fundamental I: análise, reflexões e contribuições para o desenvolvimento profissional docente”, compartilha questões inerentes ao uso de diários como importante instrumento de documentação pedagógica realizada pelo professor, tendo-o como destinatário, opção para a promoção do posicionamento reflexivo sobre suas ações e sobre as estratégias pedagógicas utilizadas, em sala de aula, ações que correlatam com a pesquisa a ser realizada, mesmo que ela explore tais questões, no âmbito da Educação Infantil, e com as abordagens feitas por autoras aqui apresentadas que trataram especificamente do trabalho com diários, no nível da Educação Infantil, e que contribuem com o problema de pesquisa que visa instrumentalizar o professor para bem documentar.

Quanto à organização do trabalho com diários, torna-se ainda relevante apontar destaques feitos por Santos (2019), quanto ao uso desses como apoio a reflexões pertinentes ao planejamento e ao replanejamento de propostas e de estratégias de ensino, à seleção de recursos físicos e materiais e à reflexão sobre a prática e avaliação. Ao fazer tais categorizações, a autora destaca que as professoras se demonstraram abertas ao **replanejar** quando a resposta dos alunos ao planejamento inicial não trouxe o retorno esperado, resultando em modificação de postura e de “[...] pré-disposição de buscar alternativas diferenciadas em relação à aprendizagem” (SANTOS, 2019, p. 67), em adequação da proposta e de intervenções conforme necessidade dos alunos, corroborando a sua função de favorecimento ao professor de que esse tenha “[...] maior atenção sobre o que era necessário manter, mudar, adaptar, retomar nas diversas situações de aprendizagem” (SANTOS, 2019, p. 70), considerações essas de extrema relevância também ao trabalho do professor de Educação Infantil e à pesquisa desenvolvida.

Tendo tratado de formas de documentação que se fazem presentes no fazer do professor pelos panoramas traçados por meio de pesquisas realizadas sobre o tema, a abordagem trazida por Fochi (2019) apoia a compreensão da temática ao pontuar a articulação de diferentes estratégias para fazê-lo, questão que correlata com nossa pesquisa ao apontar caminhos para a elaboração do registro e da construção da documentação pedagógica no cotidiano pedagógico.

Fochi (2019) trata inicialmente da estruturação do processo documental, esse por ele denominado como primeiro nível, momento no qual o autor aborda o processo documental como a “[...] construção de uma certa organização dos observáveis gerados, no cotidiano

pedagógico” (FOCHI, 2019, p. 215), que apoia o professor no aprofundamento sobre o conhecimento de sua criança e na decisão quanto à continuidade nas propostas que estão por vir. Conforme colocações do autor, nessa fase, o olhar do educador se volta ao pensar sobre a ação educativa, de modo que essa proporcione contextos nos quais as crianças possam investigar e aprofundar suas experiências, o que se dá na ação do educador de criador de ambientes que proporcionem o desenrolar da potência infantil.

Dando continuidade ao processo, no que Fochi (2019) denomina como segundo nível, a ação se volta aos organizadores do cotidiano escolar, esses promotores do aprofundamento da observação e da documentação visando ao acompanhamento dos processos de aprendizagem. Tais organizadores se pautam no olhar aos espaços e aos materiais, na organização dos grupos de aprendizagem, na gestão do tempo e no papel do professor, quando o olhar é voltado à comunicação dos percursos de aprendizagem, quando se realizam escolhas do modo, do tempo, do lugar e qual será o destinatário da comunicação sobre os processos educativos vividos no ambiente escolar.

Fochi (2019) conclui, enfatizando ainda, que as ações congruentes em ambos os níveis são dependentes de atitudes cotidianas, e a relação com o entorno se coloca como constituinte da dinâmica de conhecer e de aprender, inerente a todos os envoltos no processo: ao pesquisador, ao educador, ao formador.

Dentre o delineamento das pesquisas correlatas expressas, nesta seção, encontram-se valiosas contribuições de estudos realizados sobre a temática documentação pedagógica, em especial em uma perspectiva da abordagem italiana de construção dela, e sobre processos formativos de professores, utilizando tal produção como ferramenta. Diante dos parâmetros e dos métodos abordados pelos pesquisadores, tomamos caminhos em busca de novas perspectivas, ainda pouco exploradas nos demais estudos publicados. Assim, perseguimos o objetivo desta pesquisa de construir colaborativamente propostas para a construção da Documentação Pedagógica do professor a fim de qualificar sua prática, no âmbito da Educação Infantil, o que foi delineado a partir da escuta dos professores sobre os conhecimentos já apreendidos e sobre as dúvidas e as dificuldades por eles apresentados quanto ao ato de documentar as ações pedagógicas.

Acreditamos que o aporte teórico, até aqui exposto, coloca-se como apoio à compreensão dos conceitos que fundamentam a análise dos dados colhidos, no decorrer da pesquisa, além de promover melhor compreensão do contexto no qual a pesquisa foi realizada.

Em posse de tais fundamentos, a coleta e a análise de dados foram realizados por meio de metodologia a qual detalhamos a seguir.

3 METODOLOGIA

Para atender aos objetivos propostos por este trabalho de construir colaborativamente propostas para a construção da Documentação Pedagógica do professor a fim de qualificar sua prática, no âmbito da Educação Infantil, a pesquisa, aqui delineada, foi desenvolvida a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, escolhida pela possibilidade de abertura à investigação, à produção e à análise de dados a partir de parâmetros que melhor se ajustam ao estudo de relações complexas tais quais as problematizadas, neste trabalho, quanto ao uso de registros e à produção de documentação pedagógica nas atividades docentes na Educação Infantil.

A abordagem qualitativa foi considerada a mais adequada por trabalhar “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21) e ainda por, conforme colocado por Günther (2006, p. 202), considerar o objeto de estudo em sua historicidade, “[...] no que diz respeito ao processo desenvolvimental do indivíduo e no contexto o qual o indivíduo se formou”, ideia convergente com a pretensão, durante a pesquisa almejada, de, por meio de instrumentos adequados ao objeto de estudo e de seu campo de atuação, compreender à luz da escuta do professor quanto à produção da documentação docente, o processo de construção e o registro de seu fazer pedagógico.

Ao tratar da adequação do método ao objeto de estudo, Günther (2006, p. 2002) ressalta ainda a necessidade que seja considerado, ao mesmo tempo, em suas peças individuais e na diversidade de peças, ou seja, a complexidade do fenômeno estudado deve ser investigada a partir de linhas condutoras previamente preparadas e planejadas, contudo precisam ademais estar abertas “[...] a novas ideias, perguntas, dados”, à medida que abrem diálogo com o objeto de estudo e consideram as diferentes perspectivas com as quais todos os participantes da pesquisa compartilham à ótica sob a qual concebem o problema investigado. Corroborando essa colocação, Minayo (2007) traz à reflexão o fato de, a partir da escolha do método e da teoria a serem considerados, os fenômenos e os processos apresentados serão explicados a partir de um determinado ponto de vista, de um recorte, visto que

[...] a realidade não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso limitado saber. (...) a eficácia da prática científica se estabelece, não por perguntar sobre tudo, e, sim, quando recorta determinado aspecto significativo da realidade, o observa, e, a partir dele,

busca suas interconexões sistemáticas com o contexto e com a realidade (MINAYO, 2007, p. 17).

Na busca de caminhos que assim favoreçam a observação atenta do objeto de estudo e, a partir dessa traçar conexões com o contexto e à realidade dos professores de Educação Infantil a respeito do tema de pesquisa apresentado, os passos da investigação foram delineados a partir de instrumentos e de estratégias previamente escolhidos, esses justificados e descritos adiante no delinear dos instrumentos utilizados na pesquisa.

No decurso da preparação desta pesquisa, tempo e estudo foram dedicados para o aprofundamento no tema proposto, trazendo à problematização indagações que serviram de pressuposto à delimitação dos objetivos a serem atingidos, esses, de acordo com estudo realizado por Larroca, Rosso e Souza (2005), de cunho compreensivo e propositivo, à medida que buscaram a interpretação da realidade e do contexto e propuseram ações para mudanças a tal realidade diante do problema apresentado.

Finalizada a fase exploratória de delimitação da pesquisa, a aproximação do pesquisador com o objeto de estudo e a construção de base teórica e metodológica à investigação e ao trabalho de campo, delineamos, conforme descrito a seguir, critérios quanto à seleção dos participantes, o detalhamento dos instrumentos e das estratégias de coleta e de produção de informações e os procedimentos adotados para a produção e a análise das informações.

3.1. Participantes

A pesquisa foi desenvolvida com professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino de um município do interior paulista localizado na região do Vale do Paraíba. Dentre as 113 escolas que oferecem esse nível de ensino – pertencentes à rede direta e rede parceira – professores de sete escolas foram convidados à participação. Após aceite espontâneo, quatro dessas escolas localizadas, em diferentes regiões do município, tiveram representantes na pesquisa. As escolas foram escolhidas pela possibilidade de impactos positivos na prática dos professores e de transformação da realidade da qual a pesquisadora faz parte, já que é também atuante nesse segmento de ensino, o que se apresenta como um facilitador de acesso e da interlocução entre pesquisador e objeto de estudo.

Participaram da pesquisa 15 professores¹⁰ atuantes em quatro escolas de Educação Infantil pertencentes à rede de ensino supracitada, sendo critério para a inclusão da participante a atuação em turmas que atendam bebês e crianças de 0 a 6 anos de idade. Foram excluídas da pesquisa três participantes que, mediante adesão inicial espontânea, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, optaram pelo abandono da pesquisa, escolha essa isenta de qualquer prejuízo ou penalidade. As contribuições desses foram mantidas nessa análise. Desse modo, concluímos a pesquisa com 12 professoras participantes.

Considerando a importância de manter o anonimado das participantes, elas serão nomeadas por “Professora” e distintas uma das outras por sequência numérica (Professora 1, Professora 2 e seguintes). As escolas de atuação das participantes também receberão nomes fictícios, sendo nomeadas como: Escola D, Escola R, Escola I e Escola Z.

As participantes apresentaram formação inicial em Pedagogia e diferentes tempos de atuação e de experiência como professora, o que representou perfis em diferentes fases da carreira e com experiências variadas, conforme demonstram os dados do quadro:

¹⁰ O quadro de participantes desta pesquisa foi composto em sua totalidade por mulheres, desse modo a partir da apresentação dessa caracterização essas serão tratadas por pronome feminino, sendo identificadas como Professoras.

Quadro 3: Caracterização dos participantes

Participante	Tempo de atuação	Grupo etário com maior experiência de atuação na Educação Infantil	Nível de atuação ¹¹	Escola em que atua (em 2022)
Professora 1	10 a 15 anos	Bebês	Berçário I	Escola D
Professora 2	3 a 5 anos	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Pré I	Escola Z
Professora 3	5 a 10 anos	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Pré I	Escola I
Professora 4	5 a 10 anos	Crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses)	Infantil II	Escola Z
Professora 5	5 a 10 anos	Crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses)	Berçário II	Escola R
Professora 6	Mais de 15 anos	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Berçário I, Berçário II, Infantil I, Infantil II, Pré I e Pré II	Escola Z
Professora 7	10 a 15 anos	Crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses)	Infantil I	Escola Z
Professora 8	1 a 3 anos	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Pré II	Escola I
Professora 9	5 a 10 anos	Crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses)	Berçário I	Escola Z
Professora 10	10 a 15 anos	Crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses)	Infantil II	Escola I
Professora 11 (Abandonou o estudo)	1 a 3 anos	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Berçário I, Berçário II, Infantil I, Infantil II, Pré I e Pré II	Escola Z
Professora 12 (Abandonou o estudo)	5 a 10 anos	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Pré II	Escola I
Professora 13	1 a 3 anos	Bebês (0 a 18 meses)	Berçário I, Berçário II, Infantil I, Infantil II, Pré I e Pré II	Escola I
Professora 14 (Abandonou o estudo)	1 a 3 anos	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Pré II	Escola I
Professora 15	3 a 5 anos	Bebês (0 a 18 meses)	Berçário I	Escola D

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

¹¹ A rede de ensino do município onde a pesquisa foi realizada organiza os níveis da Educação Infantil no segmento creche em turmas subsequentes que recebem a nomenclatura de Berçário I, Berçário II e Infantil I, atendendo crianças de 0 a 3 anos, e no segmento pré-escola em turmas subsequentes que recebem a nomenclatura de Infantil II, Pré I e Pré II, atendendo crianças de 4 a 5 anos. Na rede de ensino onde a pesquisa foi realizada, o módulo de atendimento é realizado, prevendo a seguinte nomenclatura e quantidade de crianças por turma: Berçário I (12 crianças), Berçário II (16 crianças), Infantil I (20 crianças), Infantil II (25 crianças), Pré I (25 crianças) e Pré II (30 crianças).

O grupo de professores participantes, composto exclusivamente por mulheres, apresentou heterogeneidade em relação ao tempo de atuação na profissão e ao grupo etário no qual têm maior experiência na Educação Infantil. Conforme apresentado, no quadro, contamos com quatro participantes com atuação inicial, na docência, declarando ter de 1 a 3 anos de experiência, dois participantes com atuação de 3 a 5 anos, esses iniciaram suas carreiras docentes, em período próximo ao período pandêmico, retomando nesse momento experiências vividas inicialmente em relação à dinâmica escolar, como, por exemplo, atuar em uma turma completa e com rotina sem restrições de distanciamento, cinco participantes declararam dedicação à profissão por 5 a 10 anos, três com experiência de 10 a 15 anos na profissão e um com mais de 15 anos dedicados à profissão.

Dentre as que declaram maior tempo, na profissão, há o relato no gosto pela experiência de atuar em diferentes níveis, como citam as Professoras 1 e 10, ao compartilharem:

Eu falo que é minha realização trabalhar na Educação Infantil, eu gosto de migrar um pouquinho nos níveis, eu trabalhei bastante no Pré II, depois fui para o Pré I, Infantil II e agora estou no segundo ano consecutivo no Berçário I. (PROFESSORA 1, 2022, Grupo de Discussão Inicial).

Esse ano faz doze anos que eu estou na prefeitura, já trabalhei em todos os níveis, berçário ainda não, mas desde o Infantil I até o Pré II, gosto de todos. A Professora 1 foi minha Orientadora. Parece que tem dia que eu amo o Pré II, tem dia que penso “Ah! Os pequenininhos são lindos, maravilhosos!” Todos os níveis têm seus encantos, eu gosto de todos! Esse ano estou no Infantil II, não pretendo sair da Educação Infantil (PROFESSORA 10, 2022, Grupo de Discussão Inicial).

Ao questionarmos a experiência profissional exclusiva, na Educação Infantil, a maior parte dos participantes tem atuado principalmente com o grupo etário¹² de crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e de crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), com uma pequena representatividade de professores que declararam ter sua principal experiência no trabalho com bebês (0 a 18 meses).

¹² A Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 42) considera a necessidade de reconhecer “[...] as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil” organizando “[...] os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...] em **três grupos por faixa etária** (grifo do autor), que correspondem aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças”, sendo estes: Bebês (0 a 18 meses), Crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Considerando a nomenclatura de identificação do nível e idade das crianças utilizado pela rede de ensino municipal onde a pesquisa foi realizada, quando questionados sobre o nível de ensino no qual atuam, nesse momento, os participantes declaram: Berçário I (5 professoras), Berçário II (4 professoras), Infantil I (4 professoras), Infantil II (5 professoras), Pré I (5 professoras), Pré II (6 professoras). Importante ressaltar que os números não representam a soma dos participantes, visto que há casos em que atuam em salas mistas, que atendem a mais de um nível, concomitantemente, e participantes que atuam em diferentes níveis por atuarem em propostas alternativas, como em Projeto Sala de Leitura.

Embora o convite tenha sido realizado a sete escolas da rede de ensino no qual a pesquisa foi realizada, houve a adesão de professores de quatro escolas distintas, sendo duas participantes da Escola D e uma participante da Escola R. Duas escolas tiveram maior adesão, sendo sete participantes da Escola Z e cinco participantes da Escola I.

3.2. Instrumentos de Pesquisa

A pesquisa aqui apresentada utilizou, como uma das estratégias para a produção de dados, a pesquisa formação que, segundo Araújo, Bandeira e Ibiapina (2006, p. 25) “[...] pressupõe intrínseca relação entre pesquisa e formação” em ação colaborativa na qual pesquisador e objeto pesquisado se inter-relacionam a partir da prática real para a reflexão crítica, em ambiente no qual condições são criadas para o questionamento, para a negociação e para a reelaboração de pensamentos e concepções. Nesse espaço

[...] o movimento colaborativo constitui processo que envolve pensar-agir, agir-refletir dos agentes participantes em forma de espiral, cujo fato crucial são as necessidades existenciais e que, por meio das mediações da reflexão crítica, conflitos são gerados e em decorrência, necessidades externas e internas se confrontam e (...) possibilidades são geradas para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto de professores quanto de pesquisadores (ARAÚJO, BANDEIRA e IBIAPINA, 2006, p. 25).

Diante do exposto, fica assim compreendido que, por meio dessa estratégia que privilegia a pesquisa com bases formativas, os professores participantes tiveram a oportunidade de compartilhar suas concepções, práticas e desafios perante a construção da documentação pedagógica. Ao tratar da formação de professores por meio da partilha entre pares de modo

colaborativo, Bastos e Santos (2016) enfatizam a importância do desenvolvimento de propostas nas quais sejam a esses oportunizados espaço de reflexão a partir do olhar para a realidade – os problemas que dela provêm, o que explica o método estabelecido em consonância com o objetivo, considerando que a pesquisa formação aqui proposta “[...] fomenta a escuta das necessidades cotidianas do professor, permite a livre expressão de seus conhecimentos, seus medos, suas angústias, proporcionando novas aprendizagens por meio de momentos de reflexão e de trocas colaborativas e emancipatórias” (BASTOS e SANTOS, 2016, p. 302-303).

Assim sendo, foram organizados sete encontros sobre a temática, com periodicidade de dois encontros mensais, a previsão inicial que foi adaptada eventualmente conforme o material colhido e as necessidades geradas, no cerne do grupo, durante o movimento formativo, com o objetivo de construir colaborativamente propostas para a construção da Documentação Pedagógica do professor a fim de qualificar sua prática no âmbito da Educação Infantil.

Os encontros de formação foram desenvolvidos em horário acordado com os participantes, fora do horário de trabalho dos envolvidos, por meio digital, utilizando o aplicativo *Google Meet*. Inicialmente, os participantes foram organizados em dois grupos em dias distintos, com o objetivo de atender às rotinas dos próprios participantes. Durante o processo, mediante incompatibilidade de agenda da formadora, não foi possível manter os dois agrupamentos, e os grupos foram ajustados, acontecendo um encontro quinzenal sobre cada temática com um único grupo. A fim de organizar previamente as possíveis temáticas a serem desenvolvidas nos encontros, foi organizado roteiro formativo, cujo traçado inicial se encontra disponível no Apêndice B. As temáticas e as estratégias formativas, conforme realizadas, foram representadas no detalhamento dos procedimentos para a produção de dados.

Considerando a importância da avaliação sistemática dos encontros, foram utilizados, também como instrumento de pesquisa, questionários enviados aos participantes ao fim de cada momento formativo por meio do aplicativo *Google Formulários*, com questões de ordem discursiva que atenderam ao objetivo de fazer o levantamento sobre o que os participantes consideraram ter aprendido, quais os pontos de dificuldades, quais evidências discutidas acreditaram necessitar de maior atenção, de embasamento e de aprofundamento e das novas temáticas que gostariam de discutir. As devolutivas feitas pelos participantes, no âmbito das discussões realizadas, durante os encontros, e o registro das impressões dos partícipes por meio de avaliação foram analisadas minuciosamente pela pesquisadora e levadas ao grupo para a negociação e para a reelaboração de pensamentos quanto ao rumo pelo qual seria dado

continuidade ao percurso formativo. As perguntas realizadas, no questionário online, e o link de acesso a ele, encontram-se disponíveis no Apêndice C.

Além desse instrumento, com o objetivo de praticar a escuta inicial sobre o que pensaram as participantes a respeito do ato de registrar o trabalho pedagógico, como registraram, que uso fizeram do registro, que compreensão tiveram quanto à construção da documentação pedagógica e quais dificuldades tiveram em estabelecer tal ato em suas práticas e reflexões cotidianas. O estudo contemplou ainda a promoção de grupo de discussão, organizado por meio digital, utilizando como recurso o aplicativo *Google Meet*. O grupo de discussão foi organizado em dois momentos, sendo o primeiro realizado com cinco e o segundo com dez participantes. Foi realizado também um grupo de discussão ao fim do processo de pesquisa formação, com o objetivo de levantar as considerações finais e a validação dos resultados, esse contou com apenas parte dos participantes (três professoras). A estrutura de organização e a lista de assuntos condutores para os grupos de discussão supracitados encontram-se disponíveis no apêndice D.

O grupo de discussão, como estratégia de pesquisa, é compreendido por Weller (2006, p. 245) como importante técnica de escuta das opiniões do grupo, colocando à evidência pontos de vista “[...] que dizem respeito às orientações coletivas oriundas do contexto social dos indivíduos que participam da pesquisa”, acrescentando ainda que, dessa forma, os partícipes do grupo passam “[...] a serem vistos a partir de então, como representantes do meio social em que vivem e não apenas como detentores de opiniões” (WELLER, 2006, p. 245), o que, mediante análise, valiosamente contribuiu para os caminhos da pesquisa realizada. Sobre as possibilidades oriundas do grupo de discussão, a autora acrescenta ainda que

[...] os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do habitus coletivo do grupo. (...) A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramaturgico, é fundamental e auxiliará na identificação coletiva de um determinado tema (WELLER, 2006, p. 247).

Dessa forma, a estratégia acima explanada foi escolhida para, como dito, atender ao objetivo de escutar o grupo de professoras, ampliando o olhar ao considerar o que foi apresentado, no seu discurso, a partir de questões norteadoras da discussão e o que não foi dito, o que a expressividade, a omissão, os sons e os silêncios são capazes de expor, para

identificar como pensa o grupo sobre o registro e a construção de documentação em sua prática pedagógica, informações que foram alicerce à continuidade da pesquisa. A organização de tais registros será melhor apresentado, por meio do detalhamento dos procedimentos para a produção de dados.

Como recurso de apoio ao registro das diferentes fases da pesquisa, foi elaborado o diário de campo pela pesquisadora, esse denominado por Minayo (2007, p. 71) como “[...] o principal instrumento de trabalho de observação”, teve por objetivo registrar as impressões da pesquisadora, as descrições de momentos, as compreensões de falas e de expressões, confrontos entre a teoria e a observação, percebidos pela análise atenta da pesquisadora. Ao tratar do diário de campo, Minayo (2006, p. 70) define ainda sua importância diante de uma observação participante, na qual o pesquisador se coloca em relação direta com os interlocutores, no espaço da pesquisa, “[...] participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa”, sendo o diário importante suporte de registro para a produção de dados a serem analisados em fase própria. O roteiro de observação e de registro o qual foi contemplado, no diário de campo, encontra-se disponível no apêndice E.

3.3. Procedimentos para Produção de Dados

O trabalho, aqui apresentado, trata-se de uma pesquisa científica sendo, portanto, a coleta e a produção de informações cuidadosa e minuciosa, conforme rigor inerente a esse tipo de pesquisa. Por utilizar seres humanos, na coleta de dados, a pesquisa foi inicialmente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e em sua dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Estando de acordo com as normas pré-estabelecidas e diante da aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa sob o parecer número 5.292.771, foi solicitado junto à Secretaria de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté (UNITAU) a concessão de documentação necessária para encaminhamento de ofício ao pretendido campo de pesquisa – Secretaria de Educação e Cidadania do município no qual a pesquisa foi realizada - solicitando autorização para o seu desenvolvimento.

Mediante o aceite e a documentação necessária para o início da pesquisa, foi realizada a abordagem dos possíveis participantes por meio de convite enviado por meio digital, utilizando como recurso de comunicação o e-mail institucional das escolas. O convite foi enviado aos cuidados das Equipes Gestoras das Unidades Escolares com a solicitação de que o encaminhasse aos professores, de modo que esses, havendo interesse de participação, entrassem em contato com a pesquisadora por meio de e-mail e/ou telefone disponibilizado. O convite contou ainda com a apresentação dos objetivos e dos caminhos da pesquisa, dos seus benefícios e dos riscos, com o compromisso quanto ao sigilo dos dados coletados e quanto à preservação da identidade, assim como a possibilidade de abandono à participação em qualquer tempo, se assim desejarem. O convite encontra-se disponível no Apêndice A.

A apresentação e o convite à participação da pesquisa foram também realizadas pessoalmente pela pesquisadora, nas escolas, mediante autorização dos responsáveis pela instituição.

Foram convidados à pesquisa todos os professores das sete Unidades Escolares indicadas pela Secretaria de Educação do Município por, de acordo com o órgão, apresentarem práticas de Documentação Pedagógica processualmente constituídas pelas equipes em momentos formativos. Esperou-se que todos os convidados aceitassem o convite, no entanto, tal expectativa não foi atingida. Das escolas convidadas, três não tiveram representantes, na pesquisa, visto que nenhum professor se candidatou à proposta. Assim, professores provenientes de quatro diferentes escolas aceitaram o convite e procuraram pela pesquisadora por meio dos contatos compartilhados no convite enviado. Desse modo, houve o aceite inicial de 15 participantes. Foram excluídos da pesquisa três participantes que, mediante adesão inicial espontânea e participação de alguns encontros, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, optaram pelo abandono dela, escolha isenta de qualquer prejuízo ou penalidade.

Diante do aceite, ficou estabelecido o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) a cada um dos participantes da pesquisa, cujo modelo se encontra disponível no Anexo A. Estabelecida a assinatura do TCLE, os participantes responderam ao questionário inicial no qual explicitaram o dia e o horário de preferência para a realização dos encontros e compartilharam as práticas de documentação conhecidas, assim como suas primeiras expectativas em relação ao processo a ser vivenciado na pesquisa formação.

Os encontros foram, a partir de então, desenvolvidos por meio online a partir de data e de horário acordado com os participantes, esse em consonância com cronograma estabelecido

para o desenvolvimento da pesquisa e com o horário de atuação profissional dos envolvidos, visto que a pesquisa foi desenvolvida, no período noturno, após o horário regular de trabalho dos professores participantes e da pesquisadora. Sendo assim, realizamos dois grupos de discussão e sete encontros de formação, esses planejados com periodicidade quinzenal.

Iniciamos o trabalho de campo com a realização do Grupos de Discussão Inicial, esse proposto por meio online, utilizando o aplicativo *Google Meet*, como ponto de partida ao trabalho de campo, com diálogo inicial sobre o tema com os participantes. Foi realizado. Ainda, o convite à participação de um observador/relator também mestrando da mesma instituição à qual a pesquisadora está vinculada, atuando como apoio ao mediador, esse responsável por registros de impressões a partir de expressões não verbais, registros esses que compuseram o diário de campo da pesquisadora. As gravações transcritas e os registros realizados pelo mediador de apoio compuseram o material de análise da pesquisadora.

Diante da quantidade de participantes, foi proposta a realização do Grupo de Discussão inicial com dois pequenos agrupamentos, promovendo maior possibilidade de escuta das experiências e das opiniões das professoras. O primeiro grupo de discussão inicial contou com cinco participantes e teve duração de 1h02min. O segundo grupo de discussão inicial foi desenvolvido com a participação de dez professoras, tendo a duração de 52 minutos.

Os grupos de discussão foram conduzidos a partir de uma lista de assuntos pertinentes ao tema, os quais se configuraram como guia para a criação de um ambiente não diretivo pelo moderador-pesquisador, muito embora em momentos diversos tenha sido possível perceber a expectativa dos participantes quanto aos encaminhamentos dados exclusivamente pelo pesquisador. Em momento inicial, aos participantes foi esclarecido que não existem respostas certas ou erradas e a esses seria garantido o direito à palavra e à livre expressão de opiniões, sem julgamentos e constrangimentos. No grupo de discussão inicial, foi realizada uma pergunta inaugural para estimular a interação entre os participantes, pautada em uma possível contação de história a partir da experiência do participante. Após, a conversa foi conduzida à abordagem de conhecimentos e de práticas que os participantes têm a respeito do uso do registro e os desafios encontrados ao registrar suas práticas. Finalizando, a conversa foi direcionada para a escuta a respeito das possibilidades e das expectativas de apoio à incorporação do registro em suas práticas docentes. A estrutura de organização e a lista de assuntos condutores para os grupos de discussão encontram-se disponíveis no Apêndice D.

A pesquisa formação foi planejada inicialmente com a previsão de oito encontros, no entanto, devido à agenda dos participantes e ao desenvolvimento das temáticas propostas, desdobrou-se em sete encontros. Os encontros foram realizados por meio online, no período noturno, e fora do horário de trabalho da pesquisadora e dos participantes, com temporalidade quinzenal, ou seja, dois encontros mensais. Assim, o desenvolvimento dos encontros teve início, no mês de junho, e, respeitando a agenda de recesso dos participantes, o percurso de pesquisa formação perdurou cerca de cinco meses.

Inicialmente, com o intento de atender a todos os participantes, foram realizados dois encontros em dias distintos (segunda e terças-feiras) para cada temática desenvolvida. Cada grupo é discriminado na pesquisa como Turma 1 e Turma 2. A partir do 5º encontro, por impossibilidade, na agenda da pesquisadora, os participantes foram convidados à participação em um único encontro para cada temática (às segundas-feiras), dando continuidade à temporalidade quinzenal, os quais discriminamos como Turma Única.

Durante a pesquisa formação, realizada por meio do aplicativo *Google Meet*, os dados foram produzidos por meio de gravação de áudio e de imagem dos encontros formativos, utilizando recurso do aplicativo, mediante o aceite de todos os participantes. Foram ainda produzidas informações escritas dos participantes em propostas realizadas, durante as formações, e em respostas à avaliação proposta por meio de *Google* Formulário ao fim dos encontros. Essas avaliações foram preenchidas mediante envio de link específico para cada encontro, com o objetivo de colher informações quanto ao que os participantes consideraram até então ter aprendido, quais os pontos de dificuldades, quais das evidências discutidas acreditavam necessitar de maior atenção, de embasamento e de aprofundamento e que novas temáticas gostariam de aprender.

Os dados obtidos nas avaliações foram analisados, contínua e minuciosamente, a fim de definir colaborativamente a condução das temáticas dos encontros posteriores. As perguntas e o link de acesso à avaliação estão descritos no Apêndice C.

A organização dos encontros foi planejada antecipadamente com possíveis temáticas a serem abordadas, apresentadas no Apêndice B. No entanto, conforme já previsto diante das estratégias utilizadas, no decorrer da pesquisa, o desenvolvimento dos temas se moldou conforme colaboração dos participantes, sendo organizado com temáticas, objetivos e estratégias de acordo com o apresentado:

	<p>Identificar estratégias utilizadas para a produção de cada tipo de registro e documentação pedagógica</p>	<p>TURMA 2: 42min (gravação iniciada após produção do mural)</p> <p>3. Consigna: Considerando os tipos de registro que você conhece e/ou utiliza em sua prática pedagógica, compartilhe nos comentários ou adicionando um novo post ao mural, sua experiência quanto a: instrumentos utilizados para registrar e objetivos de cada tipo de registro (quando utilizar, para que e para/com quem pode ser utilizado)</p> <p>4. Visita ao mural virtual: Discussão a partir das postagens realizadas pelos participantes.</p>
<p>4º Encontro: ‘Registrar, para quem?’</p>	<p>Identificar e ampliar conhecimentos acerca de possibilidades de documentação pedagógica considerando diferentes propósitos e destinatários.</p>	<p>TURMA 1: 1h30min</p> <p>1. Acolhida: Frase de sensibilização “O lenhador de lata sabia perfeitamente que não tinha um coração e, por isso mesmo, tomava o maior cuidado para nunca ser cruel e injusto com qualquer criatura. E disse: ‘Vocês, que têm coração, podem sempre se guiar por ele e nunca fazer mal aos outros. Mas eu não tenho coração e, por isso, preciso tomar muito cuidado. Quando Oz me der um coração, claro que não vou precisar mais prestar tanta atenção!’” (trecho do livro de “O Mágico de Oz”, de L. Frank Baum)</p> <p>2. Devolutiva da avaliação do encontro anterior</p> <p>3. Mapa mental: Tipos de registro e documentação (mapa elaborado a partir a coleta de práticas, esta realizada nos questionários e encontros, até o momento)</p> <p>4. Discussão: Ao observar o mapa mental, identificamos registros elencados como práticas pelos participantes do grupo. Revisitando essas práticas vamos discutir: A – Com quem esses registros são realizados? B – Para quem essas documentações pedagógicas se destinam?</p> <p>Indicadores e aporte teórico para embasar discussão: - Documentar com e para a prática do professor - Documentar com a e para a família - Documentar com a para a criança - Documentar com e para a formação do professor Formosinho (2020)</p> <p>TURMA 2: 1h22min</p>
<p>5º Encontro: “Observação, registro e interpretação”</p>	<p>Compreender e refletir sobre como se consolida o processo de escuta, observação, registro e interpretação de práticas e experiências na Educação Infantil.</p>	<p>TURMA ÚNICA: 1h31min</p> <p>1. Acolhida: “Pequena coisa gigantesca” (Beatrice Alemagna)</p> <p>2. Devolutiva da avaliação do encontro anterior</p> <p>3. Sensibilização: Trecho do livro de Maria Alice Proença (2020) “Mas como o registro do vivido e do que irá acontecer pode se transformar em fonte de reflexão? Como possibilitar que cada educador reflita sobre o que está por trás de seu registro, que apure o olhar para ler linhas, entrelinhas, as diferentes camadas que seu texto contempla, desvelando fatos explícitos e implícitos,</p>

			<p>conseguindo atribuir significado às ações do seu grupo? Como instigá-los a pensar sobre o porquê de uma atividade ter sido adequada ao interesse de uma faixa etária e outras não, para rever sua atuação e (re) planejar intervenções oportunas?” (Maria Alice Proença, 2022)</p> <p>5. Proposta de leitura prévia: PROENÇA, Maria Alice. Documentação e Registro: Reflexões da prática docente. In: PROENÇA, Maria Alice. O registro e a documentação pedagógica: Entre o real e o ideal... o possível! São Paulo: Panda Educação, 2022.</p> <p>4. Reflexão a partir da consigna: Partindo de sua experiência e da referência proposta para o encontro, do que acredita ser preciso cuidar em cada uma das etapas do processo reflexivo do trabalho pedagógico?</p> <p>Aporte teórico para embasar as discussões: Proença (2022)</p>
6º Encontro: “Práticas de Documentação e Pedagógica na Educação Infantil”	Construir colaborativamente estratégias para registrar e documentar na Educação Infantil	TURMA ÚNICA: 1h27min	<p>1. Acolhida: “Guardar” (poema de Antônio Cícero, declamado por Fernanda Montenegro)</p> <p>3. Construção colaborativa de quadro: Sistematização das estratégias utilizadas para registrar e documentar considerando os estudos realizados</p> <p>Consigna: Considerando os diferentes públicos e propósitos para registrar e documentar, quais tipos de registro e documentação podemos utilizar, quais os “ingredientes” utilizados, quais os modos de fazer e quais dicas especiais podem ser compartilhadas?</p>
7º Encontro: “Práticas de Documentação e Pedagógica na Educação Infantil”		TURMA ÚNICA: 1h18min	

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Considerando as especificidades dessa estratégia de pesquisa e o objetivo de praticar a escuta dos participantes, o grupo de discussão foi realizado também em um segundo momento, como ponto de conclusão à escuta e após o processo de formação, para considerações dos partícipes a respeito dos temas propostos, no decorrer dos estudos e da avaliação dos impactos profissionais agregados com a formação. O Grupo de Discussão final foi realizado em um único agrupamento, contando com a participação de três professoras e com duração de 39 minutos.

No grupo de discussão final, a conversa com as participantes foi conduzida à escuta a respeito dos conhecimentos e das práticas que consideraram ter adquirido, durante a formação, e o atendimento das necessidades formativas apresentadas, no início da pesquisa, a respeito do registro e da construção da documentação pedagógica. A estrutura de organização e a lista de assuntos condutores, para os grupos de discussão final, encontram-se disponíveis no Apêndice D.

Todo o aporte de informações produzidas por meio de áudio e/ou vídeo foi transcrito e juntado às demais informações produzidas por linguagem escrita produzidas por meio de participação em *chats* e em produção de murais coletivos, durante os encontros pelos participantes para análise da pesquisadora, sendo alvo de tratamento sigiloso dos dados pessoais coletados, conforme aqui detalhado.

Ainda como estratégia à produção de informações, foi elaborado pela pesquisadora um diário de campo, com o objetivo de registrar impressões da pesquisadora, descrições de momentos, compreensões de falas e de expressões, confrontos entre a teoria e a observação, percebidos pela análise atenta da pesquisadora, assim como o que foi expresso por meio de diferentes linguagens pelos participantes. O diário foi construído processualmente de duas maneiras: por meio de caderno onde foram escritas anotações e informações da pesquisa que não fizeram parte do material formal da pesquisa e de forma digital, contemplando reflexões pontuais da pesquisadora acerca dos registros realizados à luz dos paradigmas teóricos estudados, cujo roteiro de observação se encontra disponível no Apêndice E.

Como resultado, foi organizado material digital produzido a partir dos saberes construídos pelo grupo sobre o tema Documentação Pedagógica, em formato de e-book. Esse produto técnico tem conteúdo relacionado aos propósitos e às estratégias para a elaboração da documentação pedagógica mediante diferentes públicos e objetivos. Contempla ainda um plano de formação sobre a temática, buscando contribuir à difusão do conhecimento, em especial no âmbito do trabalho formativo realizado no nível de ensino da Educação Infantil. O material digital é público e disponibilizado à rede de ensino na qual a pesquisa foi realizada.

3.4. Procedimentos para Análise de dados

Os dados obtidos foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), pautado no rigor e na necessidade, assim prevista para esta pesquisa, de aprofundamento

ao que é observado e colhido no decorrer da pesquisa na busca “[...] de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências” (BARDIN, 2016, p. 29), e de explorar as hipóteses levantadas sobre o tema na problematização indagada inicialmente e nas novas questões que no caminho surgiram perante o estudo de campo.

Bardin (2016) afirma ainda que a análise de conteúdo é composta por um conjunto de formas e de procedimentos os quais são selecionados por variáveis do estudo, ao tentar melhor compreender todas as formas comunicativas que possam se caracterizar como transmissores de significado do participante e de seu contexto para a mim enquanto pesquisadora. Assim sendo, os dados colhidos foram revistos de maneira exaustiva, respeitando as diferentes fases defendidas pela autora: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2016, p. 95).

A fase de pré-análise, conforme descrita por Bardin (2016, p. 125), compreendeu a escolha dos materiais analisados, a formulação de objetivos a esses expostos e a sua categorização, conforme temática estudada que fundamentou a interpretação final dos dados.

A fase de exploração do material é tratada pela autora como a de “[...] aplicação sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2016, p. 131). Desse modo, na fase citada, o material é codificado, ou seja, organizado sistematicamente e agregado de acordo com categorias representadas por palavras ou frases que representem núcleos de sentido dados sobre um recorte do tema de pesquisa.

Na fase do tratamento dos resultados, consideramos a significação aos núcleos criados, o que Bardin (2016) chama de validação dos resultados, momento em que a como pesquisadora e munidas de preparação teórica sobre o tema de pesquisa, analisamos objetivos e resultados em profundidade.

Mediante tal organização previamente estabelecida, os dados produzidos por meio da gravação de áudio e de vídeo dos grupos de discussão inicial foram transcritos, posteriormente foi realizada a leitura flutuante e a categorização dos temas apresentados como necessidades de aprofundamento pelos participantes, dados esses utilizados como aporte à organização de eixos temáticos dos encontros de pesquisa formação. Os dados obtidos, nas gravações realizadas, no Grupo de discussão final, foram também transcritos e, após a transcrição, esses foram minuciosamente revisitados junto às produções geradas, de modo que, por meio de tratamento manual, foi feita leitura flutuante para a seleção das informações que sustentaram a interpretação das opiniões compartilhadas pelos participantes a respeito da validação das

hipóteses levantadas pela pesquisa e da efetividade dos momentos formativos. Realizada a seleção, em fase de exploração do material, esse foi organizado e tratado individualmente em categorias, que, posteriormente, foram agregadas aos demais materiais de pesquisa.

As avaliações dos encontros realizadas, por meio do instrumento questionário, foram tratadas periodicamente e considerados, na íntegra, por meio de leitura minuciosa para a identificação dos percursos formativos e para a organização dos encontros de pesquisa formação.

Como o apoio à interpretação dos dados, o diário de campo da pesquisadora foi utilizado como aporte, esse objeto de leitura detalhada e seleção de dados e separação em categorias.

Mediante a organização dos materiais em núcleos, esses foram alvo de significação à luz da teorização explorada, fazendo ponte entre os objetivos propostos e os resultados conquistados, os quais são descritos e analisados nos resultados alcançados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise que aqui apresentamos foi elaborada a partir do eixo principal da pesquisa, a Documentação Pedagógica, disparador para a distinção de categorias que foram escolhidas por contemplar especificidades sobre a compreensão dos professores da Educação Infantil quanto a sua produção e utilização no aprender e no fazer docente.

Tendo por objetivo construir colaborativamente propostas para a construção processual da Documentação Pedagógica do professor a fim de qualificar sua prática no âmbito da Educação Infantil, propusemos um plano de pesquisa formação que permitiu a investigação dos conhecimentos e das motivações para o ato de registrar e documentar, dos desafios diários para fazer dessa uma prática processual e das práticas documentais já sustentadas pelos professores adotadas em seu trabalho docente. Assim, partindo do eixo principal desta pesquisa, a Documentação Pedagógica, os dados colhidos, nos encontros, foram transcritos e a partir da leitura flutuante deles, possibilitou realizar a definição das categorias.

Ao realizar a exploração do material, perceberam-se que as contribuições das professoras eram expressas principalmente, por meio de recordações de situações vividas, usadas como exemplificação de práticas e concepções, mesmo que sem clareza das intenções implícitas em suas colocações. Dessa maneira, dentre as situações recuperadas, pôde-se categorizar o compartilhamento de práticas que evidenciavam os pontos que se tornaram as categorias escolhidas para a análise, sendo elas voltados aos conhecimentos demonstrados sobre a temática, as próprias práticas adotadas pelas professoras, as dificuldades encontradas para a realização da documentação e, ainda que em menor e proporção, a explicitação de trocas realizadas em momentos diversos. Essas possibilidades de exploração foram organizadas por categorias que conduziram a análise para a conjuntura de hipóteses e de compreensão do fazer docente desse nível de ensino, desencadeando a construção de potentes estratégias que aqui serão também apresentadas. Os eixos de análise foram: Conhecimentos e propósitos, Práticas, Desafios, Apoio e formação.

Cada eixo de análise buscou a triangulação e a significação dos dados a partir de aporte teórico, conforme exposto no quadro:

Quadro 5: Eixos de análise dos dados

Eixo principal	Eixos de análise	O que foi analisado	Embasamento para análise
Documentação Pedagógica	Conhecimentos e propósitos	Conhecimentos acerca das concepções da Educação Infantil Propósitos encontrados para documentar práticas pedagógicas	Ostetto (2014) Proença (2020) Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) Rinaldi (2020)
	Práticas	Práticas e principais tipos de documentação utilizada pelos professores	Zabalza (2004) Ostetto (2014) Proença (2020)
	Desafios	Desafios e dificuldades encontradas ao registrar e documentar práticas pedagógicas	Edwards, Gandini e Forman (2016) Proença (2020) Dahlberg, Moss e Pence (2019) Rinaldi (2020)
	Apoio e formação	Experiências de Apoio e formação dos professores para construção da documentação	Proença (2020) Oliveira-Formosinho e Pascal (2019)

Fonte: elaborado pela autora (2022)

No eixo de análise denominado **Conhecimento e propósitos**, procuramos analisar quais as concepções apresentadas a respeito da Educação Infantil e da infância, e buscamos identificar os propósitos dos professores para documentar, trazendo diálogos que ilustram a teoria sobre as diferentes dimensões da documentação. Segundo Proença (2020, p. 232), “[...] ao documentar, o sujeito faz escolhas que revelam concepções de educação e de mundo, em especial a imagem de criança que norteia suas ações”. Desse modo, nesse eixo, buscamos identificar concepções reveladas nas falas dos professores e na sua compreensão quanto aos diferentes processos do fazer pedagógico nos quais o ato de registrar e de documentar estão envolvidos, identificando em quais o uso da documentação é feito com objetivos claros, em

quais fazem parte da prática, ainda que sem a consciência de suas motivações e propósitos e em quais dimensões podem ser lacuna à prática do professor, podendo se configurar alvo de investimento.

Sendo o ato de documentar exercício contínuo, ao instituir eixo específico para a análise de **Práticas**, tivemos o propósito de analisar práticas instituídas, buscando inventariar formas de registrar e documentar, destacar as que acontecem de forma exitosa e correlacioná-las com as finalidades as quais são utilizadas, visto o objetivo desta pesquisa de construir colaborativamente estratégias que possam ser ecoadas por meio do compartilhamento de ideias e a consequente qualificação da prática do professor no âmbito da Educação Infantil.

Uma das perspectivas desta pesquisa foi a de, por meio da pesquisa formação, identificar os desafios encontrados pelos professores da Educação Infantil, na incorporação do registro em suas práticas pedagógicas, assim sendo, no eixo de análise **Desafios**, desdobramos considerações a respeito das dificuldades encontradas pelos professores ao registrar e documentar práticas pedagógicas. Consideramos que essa perspectiva foi ainda pouco explorada em pesquisas precursoras e, acreditamos, pode desdobrar na identificação das demandas de investimento para a qualificação das práticas de um grupo.

No eixo **Apoio e Formação**, trazemos luz a práticas de ações colaborativas já consolidadas, as que acontecem de modo formal e/ou informal e a validação dessas pelos professores, considerando a potencialidade formativa da documentação pedagógica. Nesse eixo, trazemos ainda considerações sobre estratégias construídas e validadas no âmbito do grupo, valorando ações, como defendido por Proença (2022), de comprometimento com o crescimento profissional em movimento, em processo de formação desenvolvido por meio de parcerias em espaço gerado pelos professores.

4.1 Considerações sobre as participantes

Acreditamos ser relevante um maior aprofundamento sobre o perfil das participantes dessa pesquisa, compartilhar considerações sobre as expectativas apresentadas por elas quanto às possibilidades abarcadas ao aderir ao movimento de pesquisa colaboração, ressaltando, desse modo, as experiências iniciais nesse nível de ensino, ponderações sobre as motivações

expressas pelas professoras para a busca por ampliação de conhecimento a respeito da temática proposta e um panorama da participação nos encontros propostos.

Durante o percurso de pesquisa formação, foi possível perceber, dentre as participantes, a referência feita aos colegas que partilham do mesmo ambiente profissional, trabalhando, na mesma escola, validando as experiências compartilhadas, recuperando falas das colegas já conhecidas por trabalharem, na mesma escola, e ratificando-as ou sendo citadas como apoio, como colocado pela Professora 4 ao lembrar uma prática que foi qualificada com a contribuição de uma das participantes do grupo que atua na mesma escola que ela

A Professora 6 mesmo me orientou bastante a colocar falas das crianças, eu lembrei dela nos ajudando, falando da importância de ter a fala da criança para contextualizar aquele momento que estávamos compartilhando, para mostrar mesmo de forma significativa, tanto para a família quanto para quem lê, para entender o relatório (PROFESSORA 4, 2022, Grupo de Discussão inicial).

As participantes, de modo geral, demonstraram percurso progressivo de experiências, na rede de ensino, na qual atuam, tendo iniciado como estagiárias, em seguida como professoras eventuais e atualmente como professoras, parte delas como efetivas e parte em vínculo de trabalho temporário. Ao compartilhar suas histórias, diversas participantes colocam a conquista pelo cargo – quando efetivas – ou pela oportunidade de findar a universidade e atuar como professoras – quando professoras em prazo determinado – como a realização de um sonho.

Ao falar sobre a temática proposta para o percurso formativo, uma das professoras colocou que

Documentação é um assunto bem complicado. A gente não sabe muito bem o que é ainda, a gente vem estudando documentação pedagógica há pouco tempo. (Professora 5, 2022, Grupo de Discussão Inicial). (verifique a forma de indicar as falas... precisa aparecer o ano?)

O estudo sobre a temática aparece como algo recente, nas falas das participantes, o que se configurou também como fator de busca de formação pessoal para atender a uma necessidade da prática pedagógica. A motivação para participar da pesquisa, assim, provém pelo gosto do aprender e pela consciência de que há possibilidades de qualificação da prática de documentar, conforme citam:

Como a Professora 3, que trabalha com a gente também falou, a parte burocrática tem bastante, mas eu gosto, é gostoso, eu gosto dessa parte burocrática também e queria aprender mais, para escrever um relatório, alguma coisa, com mais qualidade (PROFESSORA 14, 2022, Grupo de Discussão inicial).

Eu sinto que eu preciso aprender a documentar, é uma falha que a gente tem, a gente não documenta, não registra como deveria e acaba que tudo isso são experiências que poderiam ajudar a gente ou ajudar outras pessoas que estão chegando também (PROFESSORA 7, 2022, Grupo de Discussão Inicial).

Há a consciência do grupo quanto à importância do registro de práticas e da construção da documentação, sendo possível perceber em suas falas o valor dado a essa prática, a qual em nenhum momento foi colocada como prática desnecessária ou dissociada do papel do professor.

Durante o percurso formativo, dificuldades e desafios foram compartilhados, os quais serão melhor explorados, no decorrer dessa análise, no entanto, desde o encontro inicial, anseios foram partilhados e demonstraram ter sido mola propulsora para a adesão ao estudo sobre a temática proposta. Nesse quesito, as possibilidades de construção da documentação foram ampliadas e exploradas por professoras, no período de pandemia, que hoje encontram o desafio de manter ou rever essas práticas, buscando, no grupo de formação, as possíveis alternativas para sanar esse anseio.

A professora 9, por exemplo, compartilha a frequência com que conseguia documentar, durante a pandemia, dando exemplos de como tem superado a falta de tempo para organizar a documentação na realidade de ensino presencial:

Quando a gente estava na pandemia acredito que a documentação pedagógica era mais assídua, porque a gente ficava na frente do computador, ia recebendo as fotos e você evidenciava o que queria naquela atividade. [...] Agora, que a gente está com ensino presencial, o legal é que a gente consegue fazer as atividades, documentar e expor ali fora para todos os pais verem. Então, é bem diferente o ensino presencial comparado ao tempo da pandemia [...] estou aprendendo ainda como montar de uma forma mais clara, mais objetiva, para não ficar muito extenso ou de repente esquecer de algo importante que aconteceu ali no dia a dia (PROFESSORA 9, 2022, Grupo de Discussão inicial).

Esse ponto de vista comparativo entre o período pandêmico e o atual é abordado também pela Professora 1 ao colocar seus anseios e suas dificuldade que motivaram a participação na pesquisa:

Durante a pandemia, eu lembro que eu satisfiz por alguns instantes essa questão de colocar o meu registro em dia e de conseguir documentar de uma forma, eu nem sei dizer, eu conseguia refletir sobre, sabe? E quando as crianças começaram a retornar, quando havia aquele escalonamento, eu tinha mudado até meu jeito de fazer o planejamento semanal, as minhas perguntas norteadoras para guiar o olhar estavam dentro daquele planejamento, então estava tudo muito bacana. Aí, conforme as crianças vieram voltando, eu fui ficando toda embolada e eu falava assim: ‘Bom, isso não é funcional para o momento (PROFESSORA 1, 2022, Grupo de Discussão inicial).

Ao recuperar a experiência vivida, no período de pandemia do COVID 19, a professora evidenciou a questão do tempo necessário para retomar os registros realizados, refletir e realizar a interpretação desses, destacando a falta de tempo para tal ação após a retomada das aulas de modo presencial, ponto que foi abordado também por outras professoras e para o qual dedicaremos maior ênfase à análise no eixo que trata dos desafios encontrados pelo professor. A professora 1 complementa ainda a necessidade observada por ela de saber o que deve ser evidenciado ao documentar:

[...] chega na hora de fazer a documentação pedagógica, principalmente agora que a gente tem uma página para escrever, são tantas coisas significativas, mas realmente eu não vou colocar tudo, eu tenho dificuldade nisso meninas, de refinar aquilo que eu vou utilizar, o que eu vou refletir, o que eu vou trazer para minha prática e se eu ficar só registrando, registrando, registrando, que hora eu vou revisitar esses registros? (PROFESSORA 1, 2022, Grupo de Discussão Inicial).

As professoras, de modo geral, participaram ativamente dos sete encontros formativos e dos dois grupos de discussão, especialmente do grupo inicial, expressando opiniões e compartilhando experiências, embora algumas com frequência irregular, sempre justificadas por motivos pessoais. Em decorrência da necessidade de ajuste do dia e horário dos encontros, algumas participantes tiveram dificuldade em adequar suas rotinas, passando a participar eventualmente e/ou em propostas assíncronas, contribuindo, por exemplo, com a sistematização de propostas exitosas para documentar. Ao final da pesquisa, parte do grupo trouxe considerações a respeito da rotina escolar de finalização do ano para justificar a ausência, fazendo com que a participação diminuísse, conforme frequência por encontro expressa no quadro:

Quadro 6: Frequência dos encontros

Encontros/Temas	Turma	Data do encontro	Número de participantes do encontro	Participantes	
Grupo de Discussão inicial	TURMA 1	27/06/2022	5 participantes	Professora 1 Professora 2 Professora 7	Professora 9 Professora 10
	TURMA 2	28/06/2022	10 participantes	Professora 3 Professora 4 Professora 5 Professora 6 Professora 8	Professora 11 Professora 12 Professora 13 Professora 14 Professora 15
1º Encontro: “Quem é a criança?”	TURMA 1	04/07/2022	5 participantes	Professora 1 Professora 7 Professora 9	Professora 10 Professora 15
	TURMA 2	05/07/2022	5 participantes	Professora 3 Professora 4 Professora 5	Professora 6 Professora 8 Professora 12
2º Encontro: “Registrar, para quê?”	TURMA 1	01/08/2022	4 participantes	Professora 5 Professora 7	Professora 9 Professora 10
	TURMA 2	02/08/2022	6 participantes	Professora 2 Professora 3 Professora 4	Professora 6 Professora 8 Professora 13
3º Encontro: “Tipos de registro e documentação pedagógica e instrumentos utilizados para registrar”	TURMA 1	15/08/2022	5 participantes:	Professora 1 Professora 2 Professora 7	Professora 10 Professora 15
	TURMA 2	16/08/2022	4 participantes	Professora 3 Professora 4	Professora 6 Professora 8
4º Encontro: ‘Registrar, para quem?’	TURMA 1	29/08/2022	4 participantes	Professora 1 Professora 7	Professora 9 Professora 10
	TURMA 2	30/08/2022	2 participantes	Professora 3 Professora 8	Professora 6
5º Encontro: “Observação, registro e interpretação”	TURMA ÚNICA	12/09/2022	5 participantes	Professora 1 Professora 5 Professora 6	Professora 9 Professora 15 Professora 13
6º Encontro: “Práticas de Documentação Pedagógica na Educação Infantil”	TURMA ÚNICA	03/10/2022	4 participantes	Professora 2 Professora 6	Professora 7 Professora 15
7º Encontro: “Práticas de Documentação Pedagógica na Educação Infantil”	TURMA ÚNICA	17/10/2022	5 participantes	Professora 2 Professora 5 Professora 7	Professora 9 Professora 10
Grupo de Discussão Final	TURMA ÚNICA	12/12/2022	3 participantes	Professora 1 Professora 2	Professora 6

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Abaixo, apresentamos também quadro demonstrativo da participação de cada professora em cada encontro, permitindo a melhor visualização da assiduidade no processo de formação:

Quadro 7: Frequência das professoras

Participantes	Encontros (C) Compareceu /(X) Ausente								Grupo de discussão final
	Grupo de discussão inicial	1º Encontro	2º Encontro	3º Encontro	4º Encontro	5º Encontro	6º Encontro	7º Encontro	
Professora 1	C	C	X	C	C	C	X	X	C
Professora 2	C	X	C	C	X	X	C	C	C
Professora 3	C	C	C	C	C	X	X	X	X
Professora 4	C	C	C	C	X	X	X	X	X
Professora 5	C	C	C	X	X	C	X	C	X
Professora 6	C	C	C	C	C	C	C	X	C
Professora 7	C	C	C	C	C	C	C	C	X
Professora 8	C	C	C	C	C	X	X	X	X
Professora 9	C	C	C	X	C	C	X	C	X
Professora 10	C	C	C	C	C	X	X	C	X
Professora 11	C	X	X	X	X	X	X	X	X
Professora 12	C	C	X	X	X	X	X	X	X
Professora 13	C	X	C	X	X	C	X	X	X
Professora 14	C	X	X	X	X	X	X	X	X
Professora 15	C	C	X	C	X	C	C	X	X

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Acredito ser significativo registrar, nessas considerações, antecedentes à apresentação das análises, o papel de pesquisadora participante por mim desempenhado. Revisitando reflexões registradas, no meu diário de campo, recupero o quanto esse foi configurado por desafios quanto à dinâmica de comunicação do grupo, que exigiu a reflexão constante para a escolha de estratégias possíveis e envolventes que fomentassem discussões e trocas, assim como a manutenção do interesse do grupo que, a princípio, demonstrou a expectativa por uma

formação em formato tradicional, na qual apenas recebem informações, espelhado em cursos já realizados anteriormente.

Como pesquisadora participante de forma atuante, nesse processo de pesquisa formação, considero de relevância pontuar a importância da experiência para a minha atuação profissional como formadora de professores e de formadores, mediante a oportunidade de construção processual dos trilhos da pesquisa junto com os participantes. O diário de campo traz registros os quais percebo o quanto a experiência de pesquisadora andou com motivações paralelas a da pesquisa, visto que a esse propósito de diagnóstico dos saberes, de revisita ao caminho já trilhado e à construção colaborativa do percurso futuro, a temática estudada também se coloca, o que sobrepõe o uso do registro e da documentação como forma de qualificar práticas formativas para além do âmbito da Educação Infantil.

4.2 Eixo 1: Conhecimentos e propósitos

Durante a pesquisa, os participantes compartilharam as motivações e os objetivos reconhecidos por eles como justificativos ao ato de registrar. O registro inicial das ideias dos participantes foi desencadeador do diálogo sobre a produção de registro e da construção de documentação frente a diferentes dimensões: Escuta e Diagnóstico (informações da criança), Criação de memória (para lembrar, documentar, retomar, dialogar com a vivência, lembrar, reviver), Acompanhamento do processo e planejamento (tecer narrativa, indicar caminhos, processo, propor desafios, para planejar), Avaliar (analisar e modificar, acompanhar a aprendizagem, avaliar o processo), Formação e autoformação (reflexão da prática, auto avaliação), Compartilhamento com as famílias (apresentar para a família, para o relatório, comunicar).

Alguns dos propósitos para documentar foram citados com maior incidência, durante os encontros, conforme colocado no diário de campo da por nós elaborado, as reflexões demonstraram a possibilidade de que esses sejam alvo de maior investimento e de reflexão por parte das ações formativas, nas escolas, como, por exemplo, o uso da documentação pedagógica para compartilhar os processos de aprendizagem com as famílias, o que fica explícito na fala da Professora 10, ao compartilhar experiência de construção da documentação com a participação ativa das crianças:

E quando você pega para ver, você observa aquele percurso antes de finalizar o projeto, você via ali o caminhar da criança, o porquê a turma chegou ali naquele sonho, naquele objetivo. É uma coisa que a família vê também, que a criança acompanha, isso é muito importante. Como professora de Pré II recente, também há o mural que a gente monta, coloca aquela frase, pergunta para eles, tira uma frase deles, eles ajudam a escrever, aquela documentação traz vivo aquele momento que a gente teve em sala. E aí, vivo para eles, para a gente, que reflete e coloca mais alguma coisinha e a família parece que está mais perto, quando ela vê (PROFESSORA 10, 2022, Grupo de Discussão).

Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 53) tratam da importância desse movimento de abertura, de troca e de colaboração com as famílias, defendendo essa parceria como fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Nesse sentido, “[...] a documentação pedagógica é um modo muito especial de favorecer o envolvimento, a colaboração e a parceria. É, também, uma forma bastante especial de oportunizar aos pais o suporte necessário para que possam apoiar as crianças [...]” Para as autoras, a construção positiva de vínculos com as famílias requer a introdução dessas em ambientes educativos, visto a aprendizagem da criança ser

[...] compreendida como um processo de construção conjunta que requer o envolvimento de seus atores centrais e a documentação permite um cruzamento de olhares (das crianças, dos pais, dos educadores) sobre as marcas da situação educacional que foi vivida, nas situações educacionais que foram sendo criadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO e PASCAL, 2019, p. 51).

A construção de documentação, conforme experiência compartilhada pela Professora 10, atende ainda ao princípio colocado por Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) de fornecer informações sobre as jornadas de aprendizagem das crianças, ajudando crianças, famílias e demais profissionais a compreender o modo como aprendem ou, como citado pelas autoras, compreender o caminhar de aprendizagem das crianças em suas “[...] identidades aprendentes” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e PASCAL, 2019, p. 144). Rinaldi (2020, p. 113) também endossa, em seus registros, o caráter reflexivo oportunizado às famílias mediante a documentação, visto que ela “[...] oferece aos pais o valor da comparação, da discussão e da troca com outros pais, estimulando o crescimento da percepção de cada pai/mãe acerca de seu próprio papel e de sua identidade.”, de modo que a cultura da infância não se restrinja somente ao ambiente escolar e que a todos os quais participam dessa cultura seja suscitada a participação.

Ampliando esse ponto de vista, a comunicação da aprendizagem oportunizada pela documentação direcionada às famílias é exemplificado por Ostetto (2017, p. 46) ao pontuar que a produção de murais pode se configurar como um convite para “[...] diálogos com diferentes pessoas que circulam pelo espaço da educação infantil [...] os murais expõem relações, concepções, vida tramada e compartilhada em narrativas visuais”. A esse respeito, ressalta a importância de que se tenha clareza quanto aos objetivos comunicativos do que se quer expor, pois as escolhas devem refletir a autoria das crianças ao tempo que o apresentado permita aos pais (ou demais membros da comunidade) conhecer e se envolver com o vivido pelas crianças no espaço escolar.

As reflexões registradas, no diário de campo, nesse sentido, foram em torno do quanto a prática de compartilhar com as famílias está instituída, no meio de atuação das participantes e na potencialidade dos murais, para trazer as famílias para perto do que é vivido pelas crianças no espaço escolar. Muito do que é vivido pela criança em casa também é compartilhado com a escola, o que é visto como ação propulsora ao conhecimento integral da criança e a participação das famílias no cotidiano escolar. Diante de tal potencialidade, a reflexão e as ações para a abertura e para a melhoria da qualidade dessa comunicação podem ser investimentos possíveis aos movimentos formativos com professores.

Caminhando a outro propósito atribuído ao ato de documentar, Ostetto (2017, p.27), referenciando Fortunatti (2009), defende que a documentação emerge da observação e que esse é “[...] um ato interpretativo, que traduz intenções, concepções, valores, expectativas e representações do observador que, ao documentar, revela o seu olhar, o seu pensamento, na documentação produzida”. As participantes demonstraram ter conhecimento a respeito da dimensão da documentação pedagógica: a de buscar informações das crianças por meio da escuta atenta, tendo ciência da importância da preparação e do planejamento para tal.

Para você chegar e observar uma proposta, você tem que ter em mente o que você quer observar, como que vai ser (PROFESSORA 12, 2022, Grupo de Discussão).

Assim sendo, a professora 12, em ideia consonante com as de outras participantes, demonstra ter conhecimento de que a escuta da criança não se configura como ação espontânea, exige o preparo do professor. Por meio da documentação, o professor tem ferramentas para atingir diferentes propósitos, o que exige dele disponibilidade e clareza do contexto para, como

diz Proença (2022, p. 235), “[...] documentar intencionalmente o processo de construção de novos conhecimentos.”

A atenção e o cuidado demonstram ser transferidos também à prática de observação pelas participantes, que compartilharam no decorrer dos encontros experiências nas quais fica evidente a autoavaliação e o reconhecimento em suas próprias práticas do planejamento antecedente à observação, demonstrando perceber que essa prática apoia tanto o ato de planejar, quanto dá direcionamento à reflexão e às escolhas que advêm do que foi observado. A Professora 1, por exemplo, diz que em sua prática costuma

Observar de acordo com o contexto previamente planejados, com foco específico. Então, é uma observação que a gente já vai com uma intencionalidade daquilo que eu quero saber das potências [...] porque dependendo da minha observação, o meu foco, a maneira como eu preparo, planejo e preparo esse contexto, ele muda (PROFESSORA 1, 2022, Encontro 5).

E citando uma situação por ela vivida na qual organizou contexto com caixas para a exploração dos bebês de sua turma, exemplifica:

Eu organizei todas as caixas e já fiquei pensando nas possibilidades de acordo com aquilo que eu já havia planejado. Mas depois eu vi que a necessidade da minha turma não era de organizar um circuito para eles, eles têm essa necessidade mesmo de levar as caixas e arrastar para outros lugares, levar até a beiradinha da sala para olhar lá fora. Então, essas situações planejadas que fazem a gente ampliar o nosso olhar (PROFESSORA 1, 2022, Encontro 5).

A Professora 1, assim, reforça o quanto o direcionamento do olhar traz suporte à escolha e à organização de espaços e de materiais adequados ao interesse das crianças. Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 76) traduzem a importância das informações coletadas como forma de acompanhamento “[...] da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, ao longo do tempo e em diferentes contextos, a fim de planejar os próximos passos da aprendizagem.” Dando continuidade à discussão, a Professora 5 endossa a necessidade, em sua prática diária, de que a observação seja planejada:

A observação, quando a gente não coloca esses questionamentos, fica um pouco confusa. Eu costumo nos meus planejamentos - e isso é uma coisa que vem do ano passado, no finalzinho do ano passado - colocar o que eu gostaria de observar naquela semana, porque às vezes a gente quer observar um monte de coisa, acaba não conseguindo observar nada, né? Então, os

questionamentos foram o meu ponto norteador (PROFESSORA 5, 2022, Encontro 5).

Durante as discussões, ao compartilhar práticas, as professoras citaram, em diversos momentos, situações nas quais foram surpreendidas pelas ações e pelas respostas das crianças, assim como a valoração dada pelas participantes a essa escuta do que é inesperado. Essas respostas foram registradas, no diário de campo elaborado no decorrer da pesquisa e, recuperando as colocações, foi possível perceber que o planejamento da observação tem sido ponto de discussão recente em suas formações, no âmbito escolar, mas que a importância da postura investigativa para o inesperado também é adotada por parte das professoras.

Colocadas tais considerações, exemplificaremos, em nossa análise, as motivações encontradas pelas professoras para documentar, considerando as diferentes configurações as quais a documentação pedagógica pode se apresentar. Consideramos importante ressaltar que, nas avaliações realizadas ao final dos encontros, foi recorrente o registro de questionamentos a respeito da diferença entre registrar e documentar, visto que essa foi uma das provocações reflexivas da formadora durante o percurso formativo. Pinazza e Fochi (2018, p. 16), recuperando estudos sobre o tema, explicitam que os termos “registro” e “documentação pedagógica” têm sido empregados indistintamente e os diferenciam ao atribuir a documentação caráter investigativo, resultado de prática pedagógica reflexiva que acarreta a atribuição de novos significados aquele que as interpreta, enquanto os registros são os dados coletados que podem – ou não – sustentar tais reflexões, gerando a documentação. Desse modo, no decorrer dessa análise, percebemos que práticas que fomentam a interpretação dos registros realizados têm sido incentivadas e compreendidas por parte das participantes.

Retomando a análise dos dados sob a perspectiva das diversas dimensões da documentação pedagógica, verificamos que as práticas relacionadas ao Compartilhamento com as crianças e a Socialização com outros professores não foram apontadas, nas falas iniciais, no entanto, foi possível perceber que o objetivo atribuído à documentação de compartilhar com e para as crianças foi demonstrado em experiências compartilhadas, durante os encontros, como por exemplo, quando a Professora compartilha suas impressões sobre a produção dos murais internos da sala

eles querem ver mais produções deles ali na sala, eu acho que eles querem entrar na sala e sentir que eles pertencem àquele espaço, que aquele espaço é

também organizado por eles, então de alguma forma eles conseguem perceber que a mãozinha deles está em algum lugar, que não foi só preparado por nós, tem a participação deles de alguma forma, mesmo sendo bebês, mesmo sendo tão pequenininhos (PROFESSORA 5, 2022, Encontro 2).

Além da característica compreendida pela Professora 5, de criar identidade com o espaço, Rinaldi (2020, p. 113) coloca a oportunidade dada à criança de revisitar e analisar a documentação como uma oportunidade para “[...] reler os próprios processos, revisitar, encontrar confirmações e negações”, comparando o processo vivido por ela, com processos vividos por colegas, reconhecendo seus caminhos o que é considerado pela autora como importante para a construção do conhecimento. Diante desses termos, percebo ao analisar essa e outras colocações das professoras em consonância com as anotações feitas, no diário de campo, sobre a relevância dada pelas professoras às práticas dedicadas especialmente ao compartilhamento dos processos com as famílias, que os investimentos desta pesquisa formação e das realizadas, na rede de ensino em qual atuam, devem trazer inspirações para que a prática de documentar com e para a criança seja feita de forma mais sistematizada e consciente pelas professoras.

Já na dimensão que propõe a Socialização com professores, a motivação surge em especial em trocas espontâneas com pares que consideram mais próximos, configurando-se como suporte ao estudo, como defendido pela Professora 3:

Eu acho que o registro é uma forma de estudar, estudar mesmo. A gente aprofunda em um aspecto que a gente se dedicou a olhar, a fazer o registro, naquele momento do cotidiano, quando a gente registra, quando a gente escreve sobre a prática, a gente está estudando, estamos aprofundando nosso olhar, mesmo porque a gente vai buscar um embasamento depois para melhorar a nossa escrita também, que é papel do professor. É estudar! É uma prática de estudo (PROFESSORA 3, 2022, Encontro 2).

As evidências e as reflexões acerca das experiências de troca e de compartilhamento fomentadas pela documentação realizada pelo professor podem ser melhor compreendidas adiante ao abordarmos o eixo 4, que trata especificamente do apoio e da formação ao documentar.

As participantes trouxeram aporte à análise de motivações para documentar voltadas à Escuta e ao diagnóstico do grupo, esse por meio de seu uso para a coleta e para a interpretação de informações sobre as crianças. A Professora 1, em diversos momentos, enfatizou a

importância da coleta e da interpretação de informações compartilhadas pela família para o bom atendimento e planejamento feito para o trabalho com bebês, visto ser o olhar complementar ao da professora, conforme diz,

a gente vai ampliando e dando a nossa intencionalidade pedagógica aqui no dia a dia, mas quando a gente recebe um bebezinho novo, faz toda a diferença a gente conhecer essa criança pela ótica familiar (PROFESSORA 1, 2022, Grupo de Discussão inicial).

Os registros voltados ao diagnóstico dos saberes e dos interesses das crianças, convertem-se em documentação que sustenta as escolhas pedagógicas realizadas pelas professoras. Sobre esse aspecto, Proença (2022, p. 233) expõe que as escolhas do professor são feitas a partir de hipóteses “[...] passíveis de mudança, aprimoramento e ampliação de ponto de vista”, sendo suas teorias provisórias, como as iniciais criadas na observação e no diagnóstico das crianças, modificadas no decorrer do percurso.

A criação de memórias por meio da documentação pedagógica foi uma das motivações apontadas pelas professoras. Ao compartilhar suas impressões, conforme dito, o registro aparece como a captura de momentos, mesmo que, nesse momento, sem relações diretas entre o registro e a ação interpretativa à qual a documentação é inerente. A Professora 2, em encontro no princípio do processo de pesquisa formação que tratava do porquê registrar, compartilha:

Sabe o que ficou? Registrar para não perder. Fazer a captura do que foi de fato, do que foi real, a captura da realidade. Porque são muitas coisas, se a gente não tira, igual quando eu faço algumas fotos de algumas propostas, como no caso quando eu trabalho com nomes, eu quero contar e apresentar como foi esse trabalho, eu tenho as imagens, além do registro escrito, eu tenho as imagens, eu posso retomar em algum momento, então para não perder o aquilo que aconteceu. [...] Depois de sua fala, me veio essa comparação. É para não perder, para comprovar uma verdade. Além de ser uma retomada, ser uma recordação (PROFESSORA 3, 2022, Encontro 2).

A documentação é considerada por Rinaldi (2020) também mediante sua dimensão do acompanhamento do processo vivido com as crianças, fazendo visitas e revisitas ao percurso, direcionando a reflexão sobre o percurso e a criança, possibilidades que incidirão ao planejamento. Segundo a autora,

[...] como planejar envolve essencialmente a formulação de hipóteses e a previsão de contextos, instrumentos, oportunidades e relevância dos processos

de aprendizagem e dos desejos das crianças, a documentação passa a ser o coração, a especificidade de cada sujeito (RINALDI, 2020, p. 112).

As professoras participantes partilham desse conhecimento e encontram nele motivação para documentar, entendendo que a documentação se propõe a

indicar caminhos, porque eu tenho usado muito isso, ouvido as crianças e vou registrando para saber qual caminho eu vou seguir agora no segundo semestre, o que eles estão me mostrando de interesse. Então, os meus registros trazem a reflexão realmente da prática quando eu trago para eles e vou ouvindo para dar possibilidades para eles caminharem na aprendizagem (PROFESSORA 2, 2022, Encontro 2).

Ao compartilhar a prática, a professora expõe seu ponto de vista acerca da importância da documentação para as escolhas feitas, no cotidiano, e a indispensabilidade do olhar às especificidades de cada criança

porque cada criança demonstra um interesse diferente em cada proposta. E a gente tem que ir adaptando, buscando meios para poder convidá-las de maneiras diferentes para que elas se interessem, porque às vezes a abordagem não atende igualmente para todas, a gente vai adaptando, vai buscando meios para que todos tenham a mesma aprendizagem, porém cada um tem um jeitinho, um tempo diferente (PROFESSORA 4, 2022, Encontro 2).

O colocado acima encontra exemplificação feita pelas professoras, em momentos distintos, como em recorte no qual apresentamos a citação dos registros feitos pela professora, no semanário, como fonte de reflexões a respeito do planejamento e de sua própria prática:

Do semanário eu escrevi que ele é um retrato em movimento, é o retrato do seu cotidiano em movimento, porque ele sofre muitas alterações. Ele sofre alterações constantemente, porque nós temos o nosso planejamento geral e nós vamos distribuir durante toda a semana, só que com a participação das crianças, de acordo com os interesses, porque você pensa numa proposta e quando você vai compartilhar e vai construir essa proposta junto com as crianças, ela toma outros caminhos. Então você precisa voltar esse planejamento, nesse semanário, para estar atualizando. [...] Eu consigo enxergar no semanário muitas coisas, tipos de estratégias, se eu estou atendendo às propostas individuais, se tem muitas propostas individuais ou em pequenos grupos, ou quais são as propostas para o grupão, para a turma toda, quais os espaços que estão sendo utilizados, se eu estou muito em sala de aula ou na área externa (PROFESSORA 3, 2022, Encontro 3).

A dimensão avaliativa da documentação pedagógica foi expressa pelas professoras em suas práticas atreladas à avaliação do planejado para a definição e redefinição de caminhos e ao processo de construção do relatório de aprendizagem das crianças. Na experiência vivida pela Professora 4, o desenvolvimento dos bebês com os quais trabalhava foram evidenciados

Eu tive duas experiências que para mim, eu recebi como construtivas, foi bem bacana. Foi em 2019, quando eu fiz o relatório de dois bebês no berçário e eu pude com as minhas observações desde a adaptação até o fechamento do semestre, observar os avanços deles. Ela não andava e a gente fez todo um trabalho mesmo de motricidade e tudo mais, que era a única bebezinha ainda que não andava. Então eu pude observar os avanços, a família pontuou positivamente e a Orientadora Pedagógica também (PROFESSORA 4, 2022, Grupo de Discussão inicial).

Dar visibilidade ao processo de desenvolvimento do bebê, por meio da documentação, foi o propósito emerso, no relatório produzido pela professora, momento em que avaliou as aprendizagens construídas pelo bebê e, possivelmente, também por ela mesma. Consideramos importante relevar o registrado, no diário de campo, durante tal discussão, que expressa que a avaliação desse processo passa por caminhos únicos em cada realidade, turma, para cada professora, caminhos que consideram os objetivos propostos em consonância com a abertura para que se veja além do que está emerso. Sobre essa questão, Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 277) defendem que não devemos construir um quadro previamente definido para avaliar, visto a capacidade limitante que esse pode receber ao ser utilizado. Ressaltam, no entanto, a avaliação enquanto apoio à busca de significados, esse aberto a diferentes significações, inclusive feitas pela criança, questão a qual os autores colocam como ponto de atenção por pouco observarem nas considerações teóricas e práticas a respeito da documentação.

Para tanto, como movimento progresso a qualquer escolha, pensamos sobre a postura adotada pelo professor, que expõe suas concepções em cada ação. Ao refletir sobre a prática, a Professora 3 compartilha concepção a qual usamos para exemplificar o dito e postular que a acolhida à criança seja propósito de todos os educadores da infância.

De tudo que eu já escutei, que você trouxe hoje, fez pensar muito em minha prática. São tantas situações para contar, primeiro do acolhimento, que é tão fundamental. Na Educação Infantil, nós como professores e acho que toda a escola, precisamos ser essa mão amorosa que acolhe a criança a todo momento, porque a infância é para sempre, para o resto de nossa vida a gente

vai carregar a infância. Então, acho que essa é a primeira noção, o que mais me desperta, o que carrego na consciência quando eu organizo o cotidiano. E quando traz essa espontaneidade do brincar livre, ele é fundamental, porque é nesse momento que a gente observa e a gente conhece muito da nossa criança, muito mais do que em uma atividade dirigida o tempo todo por um adulto. [...]. Então, tudo o que você trouxe hoje e todos os seus slides trouxeram essa reflexão, essa minha consciência de infância e o que eu estou organizando para as crianças viverem na escola, dentro dessas cinco horas. Eu até me perdi nas perguntas, mas é o que ficou forte para mim (PROFESSORA 3, 2022, Encontro 1).

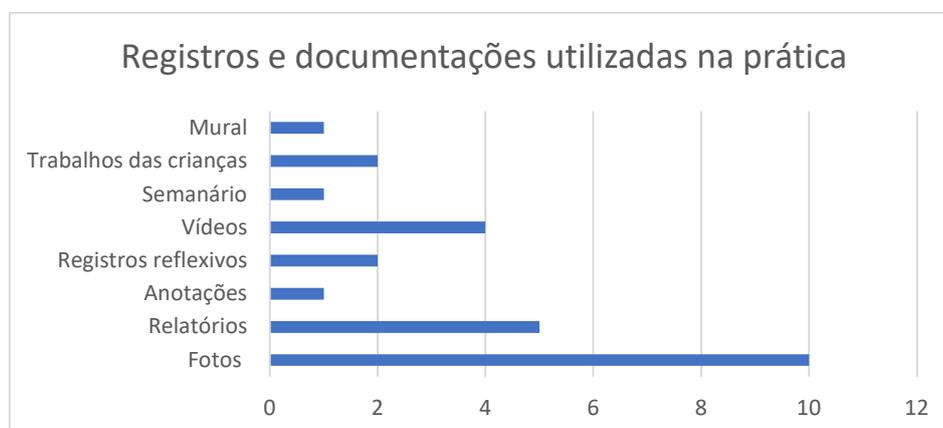
Encerrando a análise a respeito dos conhecimentos e das motivações para documentar as reflexões e as análises registradas no diário de campo, trasladam em torno da consciência das professoras sobre quais possibilidades decorrem do propósito por elas escolhidos para documentar, de forma que a coleta de informações seja feita a partir de bons registros e esses de fato embasem a ação reflexiva e não se detenham somente aos professores, de modo que as famílias e as crianças também sejam consideradas cada vez mais como participantes e não somente receptores de um fazer alheio a elas.

Mediante tais considerações, prosseguiremos a análise por meio da identificação de práticas pedagógicas adotadas pelo professor que exemplificam a forma como tais coletas de informações aconteceram, assim como as oportunidades de reflexão e de construção de documentação apresentadas pelas professoras participantes.

4.3 Eixo 2: Práticas de documentação pedagógica adotadas pelos professores da Educação Infantil em seu fazer pedagógico

O conhecimento de tipos de registro existentes dá aporte ao professor para a escolha de diferentes possibilidades que convergem com o propósito de documentação delineado pelo professor. Ao serem convidados a listar os registros¹³ mais utilizados em sua prática cotidiana, as professoras indicaram as modalidades, conforme apresentado, na figura Registros e documentações pedagógicas utilizadas na prática:

¹³ O convite à elaboração de listagem com os tipos de registro e de documentação utilizados pelo professor em sua prática aconteceu, no início do percurso formativo, de modo que a captação de indícios sobre as crianças (registro) e a interpretação dos dados (documentação) não aparecem nessa figura de forma discriminada.

Figura 1: Registros e documentações pedagógicas utilizadas na prática

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Conforme é possível constatar, as práticas listadas demonstraram o predomínio do uso de fotos como forma de registro, seja com intenções previamente planejadas seja como processo de captação de fragmentos da ação para posterior curadoria e interpretação. Ao listar essa prática, a Professora 12 complementa com sugestões para a interpretação a partir desse recurso, utilizando a estratégia de arquivamento de seus áudios e anotações digitais em um grupo próprio para tal, fazendo uso de um aplicativo de troca de mensagens (WhatsApp).

E eu vejo o quanto é importante com os menores a parte de vídeo e a parte de tirar fotos e uma coisa que eu estou trabalhando esse ano, porque a gente às vezes faz alguma anotação e acaba se perdendo, eu montei um grupo comigo mesma, só, no WhatsApp. Então, eu mando o arquivo e junto alguma anotação (PROFESSORA 12, 2022, Grupo de Discussão inicial).

A Professora 8, que atua em diferentes turmas, relata sua reflexão ao fazer a documentação do trabalho realizado:

eu fiz um documento para as três salas. Foi então que eu vi a importância de uma boa foto, porque uma boa foto mostra o trabalho que a gente fez. Às vezes o que é escrito não é tão visível quanto uma boa foto. Então eu vi que na parte de documentação, principalmente para eu mostrar para as famílias, têm que ter um bom olhar, uma boa foto, porque foi mais breve o conteúdo de escrita. Escrevi algo sobre a escrita, leitura e oralidade, mas o que realmente compôs no documento, foram as fotos (PROFESSORA 8, 2022, Grupo de Discussão inicial).

A questão trazida por ela em grupo de discussão inicial foi levantada, em outros momentos, no decorrer do percurso formativo, quando as professoras demonstraram a preocupação com a qualidade da foto, com possíveis hipóteses sobre a prática de registro por meio da captação de imagens, conforme diálogo:

Mas essa pergunta de saber para quem que vai ser a foto antes, de você planejar para que vai ser aquela foto? Eu acho que é importante também, (PROFESSORA 7, 2022, Encontro 6).

Até porque se você tirar a foto só por tirar a foto, às vezes, depois você nem vai lembrar do contexto. Seria interessante que tivesse algo que fizesse lembrar o porquê daquilo né? (PROFESSORA 15, 2022, Encontro 6)

Organizar em pasta [...] fotografar uma referência vai te ajudar. Então assim, se eu quero fotos da área externa, tiro uma foto do parque. (PROFESSORA 6, 2022, Encontro 6).

Além das fotos como forma de registro, o uso de vídeos foi amplamente discutido, tendo em vista a possibilidade da revisita ao processo de exploração e de descobertas das crianças. Sobre essa prática, Proença (2022) diz que ao reconstituir os momentos por meio das capturas de imagens e de vídeos, por exemplo, o professor – e as crianças – desvelam o objeto da investigação, percebendo detalhes nem sempre perceptíveis ao olhar inicial. A sequência apresentada, a seguir, demonstra a progressão das reflexões sobre o uso e a qualificação do registro:

Por isso eu uso mais esse recurso de filmagem, que fica mais fácil para eu tentar depois passar para documentação (PROFESSORA 9, 2022, Grupo de Discussão inicial).

No vídeo, eu acho que o professor tem que na hora que for planejar, pensar em quem é que vai filmar, se é ele que vai filmar ou se ele vai colocar um aparelho de captação de vídeo em algum lugar estratégico ou se ele vai ter apoio de alguma auxiliar, de estagiário ou agente educador para apoiar. Por exemplo, uma roda de conversa com as crianças, às vezes o professor ficar filmando ali, não vai dar muito certo, porque tira a atenção também das crianças, né? A professora está filmando, as crianças vão ficar assim: “por que que você está filmando?” E se ele no planejamento ele já pensa: é uma roda de conversa, então eu vou colocar esse meu aparelho em cima do meu armário, que vai dar para captar a imagem. Ou se eu vou dar para alguém, vamos combinar antes quem vai filmar (PROFESSORA 6, 2022, Encontro 6).

Ao relatar experiências, as professoras compartilham importantes dicas sobre a organização prévia realizada para que a captação de imagens seja feita de forma a garantir a qualidade do registro e a fidedignidade do momento, seja da experiência e descoberta da criança seja conforme o objetivo da professora, sua atuação e intervenções na proposta realizada. Dessa forma, destacam a importância de se planejar quem vai realizar a ação de captura e como essa será feita. A Professora 7 complementa a discussão ao levantar a possibilidade de planejar a captação de diferentes momentos da proposta, assim como dos gestos e das reações das crianças em cada um deles.

Olha, é interessante que eu não sei se conseguiria captar essa chegada, essa surpresa. E você ter o vídeo para depois você olhar, para você ver o que cada um fez, a reação de cada um. E isso eu já usei depois para fazer algumas anotações de algumas coisas que eu queria, então esse pensar dos momentos também, eu vou registrar a chegada, um outro momento eu vou filmar o meio da proposta. Tem uma hora que parece um caos né? E quando a gente vê essas fotos de internet, é difícil você ver as pessoas colocar o caos, e como é que fica aquela coisa depois? Mas eu acho que para a gente fazer esse registro completo, começo, meio e fim, a gente também tem que ver, como que acabou (PROFESSORA 7, 2022, Encontro 6).

A preocupação com a qualidade da captação das imagens também foi demonstrada pelas participantes. A Professora 11 ressalta em sua fala que os registros por ela valorizados são os que apresentam recorte real da proposta realizada, refutando cenas montadas que, em sua opinião, não representam sua ação pedagógica e/ou a ação da criança.

as pessoas sugerem: ‘Junta as crianças ali e monta’, fazendo como um cenário para foto. Eu tenho um pouco de dificuldade com isso, eu não gosto de fazer a foto se aquilo realmente não for espontâneo, montar o momento para aquilo (PROFESSORA 11, 2022).

Além das fotos, outras formas de captação de registros de boa qualidade foram compartilhadas pelas professoras. Segundo recuperado por Pinazza e Fochi (2018), a partir de estudos de Edwards, Gandini e Forman, o registro do observado deve ser feito com alta qualidade, “[...] grande competência, na coleta, na produção e na organização dos dados” (PINAZZA e FOCHI, 2018, p. 23), visto que a qualidade das etapas do ciclo investigativo está atrelada à qualidade da documentação pedagógica a ser constituída. Dessa maneira, em diversos momentos, durante a pesquisa formação, o compartilhamento de práticas de captação de dados esteve na pauta da discussão.

Ainda compartilhando suas práticas de registro, as professoras relataram o uso de anotações realizadas a partir da observação cotidiana das crianças. Durante as discussões, ponderaram sobre formas de organização das anotações, de modo que sejam contínuas e não se percam, como pode acontecer quando essa prática é realizada em papéis aleatórios. Pensando nos tempos os quais possivelmente poderia ser dedicado às anotações, a Professora 5 compartilha

eu fiz uma coisa muito bacana, eu trabalhava com o Pré, minha sala era mista, Pré I com Pré II, e no momento do diversificado, você escuta muito as crianças conversando entre si, surge muitos assuntos interessantes. E eu passei a sentar com as crianças na mesa, e sempre ficava com uma folhinha, sempre registrava as conversas das crianças, elas sempre faziam questionamentos uns para os outros, eu também fazia questionamentos, e acabava que eu tinha um relato de tudo que tinha sido conversado, isso também foi uma prática muito legal, surgiram conversas muito bacanas e isso também, na época, me ajudou bastante na escrita do relatório (PROFESSORA 5, 2022, Grupo de Discussão inicial).

Como forma de organizar os dados coletados, as professoras compartilham estratégias que envolvem o uso de recursos tecnológicos e as formas não digitais de arquivo das produções e dos registros. Sobre seus registros, a Professora 3 diz que

Está no Drive. E tem uma agendinha onde eu escrevo algumas coisas. Facilitou muito a vida, porque você muda o tempo todo. Então eu também já deixo compartilhado concomitante com a minha orientadora que a qualquer momento, qualquer rabisco que eu fizer, tudo é compartilhado (Professora 3, 2022, Encontro 3).

Tem um aplicativo chamado Google Keep. Ele é um aplicativo, você baixa no celular, você vai ditando e ele vai salvando para você, em texto. Para um professor, que está sempre com isso na mão (mostra o celular) é fundamental, porque você falou, está registrado ali, guarda, depois você só retoma (PROFESSORA 2, 2022, Encontro 2).

O desenho deles que eu tenho, dessa minha turma que eu estou hoje, eu tenho uma pasta pessoal, e coloco uma produção de cada mês que retrate a evolução. Nessa reunião participativa que eu fiz, coloquei em exposição na sala para os pais acompanharem, observarem (PROFESSORA 3, 2022, Encontro 4).

E ainda, práticas de organização do tempo para revisar, organizar e interpretar os registros:

No meu caso, agora eu tenho feito o que você falou agora, deixar um dia na semana para fazer o registro. Em uma hora atividade, sempre na sexta feira. Porque daí eu consigo me organizar para fazer realmente o registro (PROFESSORA 15, 2022, Encontro 3).

A prática de documentação por meio de mural, em vista de socializar o vivido e o percurso de aprendizagem das crianças com as famílias, foi apresentada como prática consolidada nas escolas nas quais as participantes atuam. A Professora 2 exemplifica, recuperando o período de pandemia¹⁴ como marco ao início da prática a qual manteve continuidade com a retomada das aulas presenciais.

eu usei muito na época de pandemia. Eu fiz um mural de socialização com a minha turma, então praticamente de 15 em 15 dias desde 2020/2021, eu fazia esse mural de socialização, que o tema era “mural de socialização”. Então, quando eu conseguia pegar aquelas fotos que registrei dos momentos com eles, refletir em cima daquilo, no que eles conseguiram avançar, e aí eu levava para as famílias, compartilhava com as famílias toda semana. Então eu conseguia fazer isso, quando era quinzenal, eu fazia de duas semanas as atividades. Foi algo que eu via que as famílias ficaram muito interessadas em saber o que estava acontecendo. E eu continuei ano passado, quando a gente voltou, ainda com a pandemia (PROFESSORA 2, 2022, Grupo de Discussão inicial).

O envolvimento das famílias esteve presente nas experiências compartilhadas, ainda que em menor escala quando comparado a outras práticas. Uma das maneiras articuladas pelas professoras para evidenciar a participação esteve no registro de impressões familiares sobre a criança e o contexto escolar, a fim construir mural a ser compartilhado com a equipe que atendia o bebê, considerando formas de atender à criança em suas individualidades.

A cada matrícula, eu consegui atender a família antes da criança ir no primeiro dia. Então eu conversei com a família sobre o período de adaptação, a família me conta um pouquinho sobre esses padrões de sono, como costuma dormir, o que costuma comer. E aí, esses dados no ano passado eu já tinha, mas eu digitalizada e ficava muito para mim. Eu acessava quando eu ia fazer o relatório, mas ficava uma coisa muito minha, quando tinha uma especificidade necessidade muito grande eu colocava na sequência máxima, mas aí esse ano eu senti a necessidade mesmo e é até escrito a mão, assim sabe? De tudo que

¹⁴ Durante parte do período de pandemia do COVID 19, no ano de 2020, a rede de ensino onde a pesquisa foi realizada manteve práticas de ensino remoto, período no qual os professores realizavam propostas a serem desenvolvidas pelas crianças em casa, em parceria com as famílias. No ano de 2021, ainda em período pandêmico, as aulas aconteceram de modo híbrido, com aulas presenciais em sistema de revezamento.

a família me relatou, eu tenho um quadrinho no meu mural da sala, e aí ficam esses papéis assim com as informações mais importantes que as famílias me deram logo no início do ano. É lógico que depois vai se transformando, algumas coisas perdem o sentido, tem coisa que eu retorno, tem coisa que já não é mais, mas aí eu fico colocando (PROFESSORA 1, 2022, Grupo de Discussão inicial).

Práticas exitosas de documentação envolvendo o uso de murais, semanário, mini histórias, relatórios, portfólios foram relatados. Dentre esses relatos, foi perceptível a busca por novas possibilidades, colocando em prática novos saberes adquiridos na troca com colegas ou em formações, por vezes realizadas, na própria escola, e, por vezes, em buscas espontâneas. Dentre as práticas, destacou-se a produção de mini histórias, a qual, segundo as próprias professoras, é uma forma de compartilhar a experiência infantil de forma interessante para as famílias e à comunidade. Como na experiência da Professora 12:

a gente usava muito mini histórias. A gente pegava só uma parte do dia ou um acontecimento e pegava toda a fala da criança. Então, essa parte de gravação, tanto de vídeo quanto apenas de áudio, ajudava muito na hora da escrita, porque acabava enriquecendo todo nosso trabalho, nós conseguimos transpassar a frase da criança do jeito que ela falou e é muito bacana o final (PROFESSORA 12, 2022, Grupo de Discussão Inicial).

Sobre a prática de construção de mini histórias, a Professora 6 contribuiu ao relatar o acompanhamento de uma prática exitosa:

foi uma professora relatando que ela fazia essas mini histórias e que depois ela ficava com dó de jogar fora. Ela colocava com um plástico e colocava num cesto da sala de aula, aí ela começou a tirar foto das crianças pegando, ficava tudo classificado, elas iam tirando do cesto iam pondo na mesa (PROFESSORA 6, 2022, Encontro 4).

A produção de portfólio foi apresentada como uma forma de construção processual da documentação. Dentre as práticas compartilhadas, essa foi a que, nas falas das professoras, mais envolveu a participação das crianças, sendo para elas uma possibilidade de evidenciar o percurso vivido tanto para as crianças quanto para as famílias. Nesse sentido, a Professora 10 coloca em evidência a sua prática

Eu já tive a experiência de fazer um portfólio com, já tive a experiência de fazer eu mesma o registro das propostas e também de dar a eles a oportunidade de fazer os registros. Esses dias dei até meu telefone, eles tirando foto, eles usaram para tirar foto e tudo mais. Depois eu usei essas fotos para apresentar

na reunião, para compartilhar com as famílias a ótica das crianças. E antes de passar na reunião, eu coloquei pra eles, expliquei que os pais também iam ver. E eles ficam: “Ah! Eu que tirei essa foto!” ou “O fulano estava do meu lado.” Eles revivem tudo aquilo e eles lembram. Eles têm uma memória muito boa de tudo que aconteceu (PROFESSORA 10, 2022, Encontro 4).

O modo como o professor pode organizar a produção dos portfólios em colaboração com as crianças esteve, no centro de discussões, quando a Professora 6 enriqueceu as perspectivas das participantes com suas considerações

Eu já fiz portfólio à mão, com os projetos que a gente tinha. Eu lembro muito de fazer passeio que a gente tinha também para elaborar portfólio. Então, o que eu tinha que fazer? Arrumar pelo menos o bloco, eu usava muita aquele canson tamanho A3. Então eu já arrumava esses blocos e as fotos. Então, o portfólio não tem como a gente não falar de foto. Sempre a gente escolhia a foto e tinha o trabalho de imprimir essas fotos para colocar no nosso portfólio que não era digital, para colar, para escrever (PROFESSORA 6, 2022, Encontro 3).

Endossando a validade da prática de construção de portfólios, Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) defendem pesquisas que demonstram que, ao visitar suas histórias por meio dos portfólios, “[...] elas se reconhecem nessa história, ficam satisfeitas e felizes e procuram comunicar, interpretar e significar os seus caminhos do aprender, envolvendo-se em processos de metacognição (AZEVEDO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO e PASCAL, 2019, p. 51). Em análises realizadas, durante a pesquisa formação, foi ponderado o quanto tal prática foi comum, em outros tempos na rede de atuação das professoras, utilizada especialmente para documentar os caminhos percorridos, durante os projetos de investigação, realizados com crianças pequenas, ato que acreditamos possa ser recuperado mediante a riqueza do aporte ofertado ao envolvimento da criança com seu processo de aprendizagem.

Os diários de aula foram sugeridos pelas professoras como possibilidade de revisita reflexiva ao trabalho pedagógico realizado, a Professora 2 colocou essa prática como uma estratégia para, após a reflexão, poder trilhar novos caminhos de aprendizagem para as crianças. Também acredita ser esse um recurso para rever e reavaliar o dia de aula. Em nossas considerações sobre a escrita de diários, argumentamos sobre o quanto olhar para a realidade vivida sob uma diferente perspectiva pode apoiar novos fazeres, visto que no diário “[...] o professor expõe, explica e interpreta seu fazer diário” (ZABALZA, 2004, p. 41). Ao escrever, o professor aprende por meio de sua própria narração, reconstrói a narrativa à medida que reflete

sobre ela. Como estratégias para que essa prática possa se tornar mais acessível a ela mesma, foram sugeridas organizações como: escrita do diário atrelada às propostas realizadas, no dia, previsão de regularidade, na temporalidade de escrita e no compartilhamento das impressões com um segundo leitor, fomentando reflexões em parceria.

O enriquecimento da produção dessas documentações foi apontado pelas professoras por meio de estratégias adquiridas no decorrer do desenvolvimento da carreira docente. Tais possibilidades têm sido divulgadas no âmbito de atuação das professoras, conforme compartilhado pelas participantes, em orientações específicas feitas por Orientadoras de Escola, em trocas com colegas de profissão, em buscas espontâneas por especialização, buscas feitas mesmo diante de desafios encontrados, os quais serão melhor apresentados a seguir.

4.4 Eixo 3: Desafios na adoção de práticas de registro e de documentação do fazer pedagógico

Questões relacionadas aos desafios encontrados pelas professoras, ao adotar práticas de registro e de documentação, foram abordadas especialmente, nos grupos de discussão e no terceiro encontro, propondo a reflexão a respeito das motivações para registrar.

Como destaque, nas reflexões registradas, no diário de campo, a cada momento de avaliação realizado pelas professoras, estão as considerações quanto à necessidade de compreender os desafios ou dificuldades encontradas para registrar, pois foi creditado por nós por ser uma ação importante para que caminhos de possível superação pudessem ser traçados tanto no decorrer desta pesquisa quanto nas possibilidades formativas levantadas por esta. Sendo assim, quando convidadas a pontuar motivos ou situações nos quais os desafios se colocam de forma mais intensa, a falta de tempo para realizar a interpretação dos registros foi apontamento em todas as contribuições, visto que diante das demandas cotidianas, o tempo específico para tal acaba sendo renegado a segundo plano, conforme a participante menciona:

nessa hora atividade que a gente tem de intervalo, quando você chega tem que fazer a chamada, tem que fazer o seu semanário e daí tem os eventos e daí já tem a reunião de pais, então você sempre tem um assunto urgente para fazer naquele horário e você não tem esse tempo de baixar as fotos, analisar as fotos, selecionar (PROFESSORA 7, 2022, Grupo de discussão inicial).

Uma participante afirma ainda que

Eu acho que o tempo, o tempo é algo que, como comentei, dificulta, às vezes a gente vê alguma coisa, até reflete sobre o que está acontecendo ali naquele momento, mas aconteceu outra coisa e você não tem tempo de voltar para escrever (PROFESSORA 10, 2022, Grupo de discussão inicial).

Ao trazer a falta de tempo como desafio relevante a ser superado, cabe recuperar o princípio de que a documentação e a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem deve, conforme Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p. 143), buscar a participação de pais e de outros cuidadores das crianças, de modo que esses “[...] devem estar envolvidos na documentação das jornadas de aprendizagem das crianças e, portanto, em coerência, devem estar envolvidos acerca das trajetórias das crianças para aprender”. Diante de tal consideração, surge a necessidade de criar práticas que criem abertura para a participação desses atores, a criação de espaços em que esses tenham voz. Complementando essa ideia, Proença (2022, p. 233) defende a potência da documentação como objeto de formação de todos os envolvidos, por meio do fortalecimento de práticas de socialização entre professores, crianças, famílias e comunidade, em situações nas quais possam fortalecer a cultura de grupo.

A autora afirma ainda a importância de trocas entre o grupo de professores, em espaços formativos nos quais haja “[...] confrontos, questionamentos dos demais, socializações de ideias, estranhamentos diante da não compreensão do que se comunica, desdobramentos de possibilidades de projetos em ação” (PROENÇA, 2022, p. 242).

Realizando a ação reflexiva sobre tal desafio, as anotações feitas, no diário de campo da elaborado no decorrer da pesquisa, retomam a experiência vivida, durante ações formativas no âmbito dos Horários de Trabalho Coletivo, nas Unidades Escolares, no contexto em que a pesquisa está sendo realizada, sendo possível ponderar sobre o quanto as demandas formativas devem envolver propostas de elaboração de documentação pedagógica, no contexto coletivo, como meio de fomento ao aprender docente em espaços criados no âmbito da Unidade Escolar.

Assim, a criação desses espaços, além de oportunizar tempo específico para a interpretação e para a promoção de novos olhares aos registros realizados pelo professor, possivelmente se organizará como rica oportunidade de ampliação de conhecimentos, uma vez que, segundo Proença (2022, p. 34), o posicionamento e a troca entre professores exigem a

reelaboração de significados e, conseqüentemente, a construção de novas possibilidades de pensamentos, de novos conhecimentos.

Os desafios apresentados pelos professores evocam também questões relacionadas ao apuramento do olhar para a elaboração da documentação, o que passa pelas escolhas feitas pelo professor a respeito das intenções por ele planejadas para as diferentes propostas e situações. A esse respeito, a Professora 1 traz colocações quanto à generalização da dificuldade em documentar.

Eu sempre me intitulei “com dificuldade de documentar”. Desde o início do encontro eu estou me perguntando: - De onde eu tirei que eu tenho dificuldade para documentar? Parece que já veio como bagagem, junto com o diploma. Embora as colegas que trabalham junto sempre falem: - Imagina! A sua documentação é maravilhosa! Mas não é relatório, é o processo mesmo que eu tenho essa dificuldade [...] pensando aqui junto com vocês, ouvindo o relato das meninas, a minha questão é o tempo, porém não é somente o tempo, eu tenho uma dificuldade na hora de refinar, o que é aquilo que eu vou observar de fato, no que que eu vou utilizar esse registro (PROFESSORA 1, 2022, Grupo de Discussão).

A Professora 1, pertencente ao grupo com maior tempo de experiência, na docência, coloca, assim, um novo desafio, que vai além da organização da rotina para a análise dos registros produzidos, ela trata do foco daquilo que será registrado e documentado. Embora tenha experiência na atuação como professora, sua colocação sobre “a dificuldade vir com o diploma” expõe o quanto a formação inicial pode ser falha na abordagem da importância do processo investigativo (observação, registro, reflexão, interpretação e documentação) como ação inerente à ação pedagógica do professor de Educação Infantil. Considerando o colocado pela Professora 1, cuja documentação elaborada é valorada pelas colegas, é possível ponderar que o professor constrói saberes sobre tais processos, somente durante a experiência prática e, quiçá, em momentos de formação continuada.

O anseio apresentado pela professora sobre o apuramento do olhar encontra acolhida na característica dada à documentação pedagógica por Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 193) quanto a sua possibilidade de recorte de uma realidade diante de tantas outras visto que, segundo os autores, “[...] o que documentamos representa uma escolha, uma escolha entre muitas outras escolhas, uma escolha de que os próprios pedagogos estão participando”. Essa ideia é ratificada por Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 239), ao citar que os diferentes tipos de documentação “[...] viabilizam as estratégias de aprendizagem e os processos usados por cada criança, embora

sempre de maneira parcial e subjetiva”, ou seja, fragmentos são coletados, no cotidiano e, como citado pelos autores, “[...] cada fragmento é imbuído com a subjetividade do documentador”. Tal consideração leva a outro ponto também colocado pelos autores, que defendem que a escolha pelo que é documentado demonstra aquilo que é valorado pelo professor. Segundo os autores,

[...] quando você escolhe algo para documentar, quando você tira uma foto ou grava um vídeo de uma experiência, 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 (EDWARD, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 243).

No decorrer dos encontros, a Professora 1 retomou essa dificuldade quanto às escolhas sobre o que e quem observar, pensando nas possibilidades para atender às necessidades de cada criança, assim compartilha reflexões sobre seu fazer pedagógico:

Na verdade, são tantas questões a se pensar. E eu acho que quando as coisas estão acontecendo ali na sala [...] a gente não faz pausas para pensar sobre cada ação. E hoje eu já fiquei aqui pensando: o que eu tenho observado sobre o brincar das minhas crianças? Eu fiquei me indagando sobre isso, sabe? E eu acho que o movimento é sempre assim, a gente vai, para, reflete. Então, para mim, hoje estou pensando que na minha prática eu não tenho conseguido garantir a individualidade de cada um, em relação a essa questão dos materiais, sobre o que eu tenho levado para potencializar (PROFESSORA 1, 2022, Encontro 1).

Em diálogo com as ideias apresentadas anteriormente a respeito das escolhas feitas pelo professor e dando embasamento aos questionamentos trazidos pela Professora 1 quanto à necessidade de apurar o olhar nas observações realizadas em sua turma, Proença (2022, p. 233) contribui ao relembrar que a observação, o registro e a construção da documentação pedagógica deve partir do que chama de eliciadores, esses são perguntas (O quê?, Para quê?, Por quê? Como? Para quem?), que direcionam a composição da documentação, a fim de que seja feita com clareza e coerência, para que apresente o contexto, o percurso e a aprendizagem, “[...] auxiliando o educador nas escolhas do que registrar”.

Ao tratar especificamente da questão das escolhas feitas pelo professor, a Professora 6 compartilha seu ponto de vista quanto à complexidade de interpretar a coleta de informações realizada, no cotidiano, por meio dos registros, pontuando que

o que para mim é importante, é a gente fazer escolhas. E para fazer escolhas, a gente evidenciar esses registros que a gente vai fazendo durante o processo, que vai nos ajudar a fazer essas escolhas. E fazer escolhas não é uma tarefa fácil, você estava falando como é bom a gente compartilhar com os pares, compartilhar com o orientador, porque a gente vai conversando e a gente vai encontrando caminhos. Porque pode ter vários caminhos (PROFESSORA 6, 2022, Encontro 5).

Diante da fala, coloca-se como reflexão feita por nós sobre a criação de espaços de fala sobre o observado, situações planejadas para que escolhas tão complexas sejam ação compartilhada. Tal necessidade foi endossada pela Professora 5, adicionando a tarefa de realizar escolhas, o desafio do tempo específico para tal

É um ano inteiro de escolha e às vezes a gente planeja, de acordo com os interesses das crianças e esses mudam constantemente. E a gente tem que sempre planejar e replanejar. E aí reinterpretar, né? Então as escolhas são muitas e muito difíceis de fazer e realmente a gente precisa mesmo desse tempo, dessa troca e às vezes a gente não tem, né? A gente tem dois HTCs para planejar, para documentar, para escrever e tudo mais, mas às vezes é tão pouquinho tempo, diante de tantas coisas que a gente anotou, das fotos que a gente tirou, dos vídeos que a gente fez. Então a interpretação eu acho que é o pilar, né? (Professora 5, 2022, Encontro 5).

No decorrer da discussão sobre a necessidade de se fazer escolhas, emerge de nossa parte como pesquisadores o questionamento anotado no diário de campo: “Como fazer boas escolhas?”. Em reflexão feita por meio de registro escrito, no diário, estão as colaborações realizadas, durante o encontro, retomando o tratado pelas professoras sobre o quanto a segurança sobre as características da faixa etária pode melhor qualificar o olhar para os fazeres infantis, a clareza sobre quem é a criança, quais suas potencialidades e qual será o foco do olhar, durante a observação. Esses pontos surgem como uma possibilidade para amparar a complexidade das escolhas feitas pelo professor, assim como a clareza de que escolher é também excluir, ou como colocado por Dahlberg, Moss e Pence (2019), recuperando conversa realizada com Carlina Rinaldi, “[...] as descrições que fazemos e as categorias que aplicamos, assim como os entendimentos que usamos para extrair sentido do que está acontecendo estão imersos em convenções tácitas, classificações e categorias. [...] Nunca há uma única história verdadeira” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p. 193).

Os desafios emergentes do grupo também foram relacionados a alguns tipos de documentação específica, no que diz respeito a sua organização. Em especial, em diversos momentos, questionamentos foram realizados a respeito do Semanário, documento que organiza a rotina dos professores da Educação Infantil.

As professoras consideram e valorizam sua funcionalidade, no entanto, destacam que exigências por parte da Coordenação Pedagógica da escola a respeito de especificidades cotidianas o tornam longo, sendo sua produção e uso na prática um desafio. A Professora 6, participante da Turma 2, ressalta essa característica ao dizer

eu vejo que de documentação, o semanário é um desafio muito grande, ainda, muito, muito grande, porque a gente não pode pensar no semanário só em tópicos. Tem que ser prático, né? Mas, ao mesmo tempo, esse prático não te traz informações necessárias que vão te ajudar nessa qualidade da organização da rotina (PROFESSORA 6, 2022, Encontro 3).

O questionamento a respeito da dificuldade, na produção e no uso dessa documentação, foi também trazida pela Professora 7 (Turma 1) que, em discussão acalorada, pediu a palavra para questionar às colegas de outras escolas como o documento vinha sendo construído em suas Unidades Escolares.

Eu ainda estou tendo bastante dificuldade disso para planejar esse detalhamento de passo a passo, passo a passo. Antigamente semanário era uma coisa bem prática. Se eu olhava ali, estava o que você ia fazer naquele dia e agora são muitos. Você tem que fazer as boas perguntas, tem que colocar a sequência didática, tem que colocar os passos do projeto. Então isso é uma dificuldade (Professora 7, 2022, Encontro 3).

Suas colocações foram reforçadas por outras participantes, que compartilharam experiências e comungavam da mesma concepção, a qual defendem que o Semanário deve organizar o fazer pedagógico e não se configurar como uma reprodução do planejamento, conforme colocado pela Professora 10:

Eu não vejo o porquê disso, entendeu? De copiar e colar uma coisa que já está em um documento que a gente já estava acostumada a utilizar, que é o planejamento. Aí fica a outra parte que não é funcional. Você copia e cola tudo em documento que vai virar uma série de páginas mesmo e que você não consegue se organizar na semana (PROFESSORA 10, 2022, Encontro 3).

Embora os autores não tratem especificamente sobre a produção e o uso do Semanário, Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 232) trazem contribuições à análise das colocações das professoras ao evocar o amparo ao fazer pedagógico trazido pela documentação, visto ela se configurar como ferramenta para a visita e revisita contínua da prática e “[...] também pode funcionar como uma forma de revisitatar e revisar experiências e eventos anteriores”. A abordagem gerou questionamentos, inclusive à mim, como pesquisadora sobre como proceder para que o semanário se configurasse como documento funcional ao fazer pedagógico e sobre justificativas para as diferenciações encontradas em diferentes escolas. Assim, conforme registrado em reflexão realizada no diário de campo, importante ponto foi levantado pelas professoras quanto à possibilidade de utilização dessa documentação como base ao realizar a criação de memórias e a análise da prática. Ainda recuperando reflexões realizadas, no diário, os questionamentos a respeito do como fazer estão nas considerações sobre a importância do respeito ao caminhar formativo de cada grupo e a reflexão coletiva a respeito de como a produção dessa pode se tornar mais viável à prática do professor, sem que perca tal característica.

Outros apontamentos foram feitos pelas participantes a respeito da funcionalidade dessa documentação em específico, esses foram compartilhados ao tratarmos dos dados referentes aos conhecimentos e aos propósitos para documentar.

As professoras compartilharam ainda experiências nas quais perceberam que o domínio da tecnologia poderia ter se configurado como facilitador do processo documental, como ponderado pela Professora 8:

Então para fazer o portfólio, eu acho que me faltou a experiência de trabalhar com ferramentas que deixam o mais bonito. E eu não tinha muitas ferramentas assim. Eu acho que poderia ter ficado mais elaborado, mais bonito, colocar vídeos, áudios, eu trabalhei mais com fotos. Então acho que falta eu trabalhar melhor com outros tipos de ferramentas (PROFESSORA 8, 2022, Encontro 3).

As necessidades de aprofundamento apontadas como desafios pelas participantes se emolduraram pela dificuldade de tempo em analisar as observações realizadas e dos registros feitos, na apuração do olhar para o direcionamento e para a escolha do que e como documentar, na qualificação no uso de recursos facilitadores da produção, da documentação e, na irregularidade do tempo destinado a compartilhar as escolhas feitas pelo professor.

Rinaldi (2020, p. 131), ao tratar do processo documental, defende que “[...] o resultado é um conhecimento abundante e enriquecido pela contribuição de muitos”. A potência da troca de conhecimentos, assim como colocada por Rinaldi (2020) e recuperada por Proença (2022) ao abordar a criação de redes formativas, também é disseminada por Ostetto (2017, p. 25) ao tratar a experiência da criação de contextos de trocas com educadoras sobre o processo documental, “[...] para apoiar e contribuir com seus processos de registrar e de documentar como um todo”, o que possivelmente pode ser reproduzida como forma de sanar ou minimizar as questões trazidas pelos participantes desta pesquisa, ou seja, que, por meio da organização de espaço e de tempo específico, os professores possam se voltar à reflexão em parceria com seus pares sobre o que, para que, como e com que recursos documentar.

As considerações, nesta seção apresentadas, apontam para a importância das situações de troca de conhecimentos entre professores e entre os demais atores do processo de aprendizagem, de modo que o processo documental aconteça em contextos de coletividade. Ao apresentar o próximo eixo, discorreremos sobre como práticas de reflexão coletiva são experienciadas pelas professoras participantes da pesquisa, momento em que melhor compreenderemos quem e quando as professoras encontram apoio e oportunidade de formação ao documentar.

4.5 Eixo 4: Apoio e Formação ao documentar: práticas de reflexão coletiva no âmbito da Educação Infantil

A prática documental é incentivada por Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) como trabalho coletivo entre professores, pais, cuidadores e as crianças e por Proença (2022) como possibilidade de socialização e de confronto de ideias entre pares, o que pode formar, gerar a busca e a atribuição de novos sentidos. À vista disso, o compartilhamento de práticas, quando fomentada, no ambiente escolar, é promotor de movimento de busca na qual o professor escolhe posicionamentos e recursos para a argumentação, pensa sob a perspectiva de diferentes pontos de vista, escuta e ressignifica seu modo de pensar e fazer, assim,

[...] este posicionar-se, quando assumido na inteireza de uma reflexão, propaga-se e desvela diferentes caminhos desafiantes e desafiadores. Convocados ao posicionamento dos novos desafios, buscam e constroem

novas aprendizagens ao reelaborarem os significados de sua trajetória pessoal e profissional (PROENÇA, 2022, p. 34).

Esse modelo de documentação como fomentadora de estratégias formativas é exemplificado por Edwards, Gandini e Forman (org.) (2016, p. 163), ao citar práticas nas quais estruturas de apoio são criadas entre professores que, “[...] ao discutir abertamente, oferecem modelos de cooperação e de participação para pais e crianças, promovendo uma atmosfera aberta e franca comunicação”. Além disso, os autores compartilham também que, nesse modelo, “[...] uma análise mais formal e extensa ocorre, durante reuniões de equipe da escola”, sendo que, mediante tal concepção “[...] o conflito intelectual é entendido como motor de todo o crescimento em Reggio. Portanto, os professores buscam pôr para fora, em vez de suprimir, pontos de vista conflitantes” (EDWARDS, GANDINI E FORMAN, 2016, p. 164).

Assim sendo, esses autores ressaltam a documentação como rico recurso à formação docente em contexto coletivo. Diante de tal perspectiva, colocamos a possibilidade de construção coletiva e de recurso para ações formativas como eixo de análise desta pesquisa. A construção da documentação pedagógica mediante tal aspecto foi pouco mencionada pelos participantes, sendo posicionada especialmente em experiências individuais.

Considerando as possibilidades de adoção de práticas de registro e de construção de documentação a partir de um contexto no qual os professores encontrem apoio e parceria, a Professora 5 ressalta encontrar apoio nos educadores que atendem a sua turma

quem me ajuda são as meninas que são minhas parceiras de sala, são elas que me ajudam com a documentação. Eu me esqueço totalmente de tirar foto. Eu estou na proposta e me esqueço. Mas as meninas falam: “Não professora, a gente já tirou, não se preocupe que a gente já tirou”, porque eu realmente esqueço, então elas me ajudam muito. (PROFESSORA 5, 2022, Grupo de Discussão).

E ressalta ainda a preocupação com o compartilhamento do olhar pedagógico com a equipe, conforme cita:

Eu sempre pergunto: ‘O que vocês acham de eu colocar essa situação no relatório de fulano? Vocês perceberam alguma coisa que de repente eu não vi, que seja relevante eu colocar no relatório?’. Eu acho que nesse momento, as meninas, parceiras de sala, são as que mais podem nos ajudar (PROFESSORA 5, 2022, Grupo de Discussão).

A confiança atribuída à equipe retrata a construção de práticas nas quais o professor abre espaço para a participação de todos, “[...] da singularidade do sujeito, do único, para a pluralidade do grupo” (PROENÇA, 2022, 247), considerando aquele que também atua no atendimento à criança. Sobre a questão, a Professora 5, ao compartilhar uma experiência envolvendo proposta com tintas, complementa:

E o bom quando a gente tem as parceiras de sala, é que elas observam aquilo que a gente não conseguiu. [...] E aí, a minha Agente Educadora, falou: “Olha professora! Ele estava fazendo uma mistura de tinta”. Então olha que legal, às vezes o foco ali era observar como as crianças estavam utilizando os pincéis, como elas estavam utilizando a tinta. E eu nem observei que uma outra criança estava fazendo uma mistura, ele criou uma outra possibilidade de o que será que acontece quando a mistura tinta? Então isso foi muito interessante para mim (PROFESSORA 5, 2022, Encontro 5).

Diante da exposição do apoio encontrado, na equipe, em especial das professoras que atuam em turmas de bebês e crianças bem pequenas, vemos também a relevância de citar a ausência do apoio cotidiano apontado por professoras que lecionam em turmas de crianças pequenas, como compartilhado pela Professora 12:

No Pré II ainda não tem auxiliar, então você está “você e você” e às vezes você não consegue registrar, por exemplo, através de vídeo e nem através de imagem, que é muito importante. Eu acho que isso também dificulta. (Professora 12, 2022, Grupo de Discussão Inicial).

Considerando esse desafio já previsto para as turmas de crianças pequenas, nas quais as professoras não contam com equipe de apoio, no módulo previsto para a organização de atendimento à Educação Infantil, na rede de ensino na qual a pesquisa foi realizada, e considerando as possibilidades de colaboração em diferentes contextos, houve a expectativa por nossa parte de que a colaboração da Orientadora Pedagógica, no apoio ao registro e à interpretação desses seria citada pelas professoras. Por vezes, essa foi citada pelos participantes da Escola Z, que relataram solicitações de documentação e/ou orientações para a elaboração, como citado pela professora 7 ao compartilhar o processo de organização de documentação direcionada às famílias diante da valoração dada à documentação pedagógica pela Orientadora de Escola que a acompanha

E a nossa coordenadora sempre fala isso. A gente não está ali para brincar. A gente tem todo um trabalho burocrático por trás, que são os documentos, que é o estudo, que é a preparação da nossa rotina. E ela falava isso. A gente não pode usar os termos que a gente tem do dia a dia, mas os pais precisam conhecer o que tem atrás nos bastidores. (PROFESSORA 7, 2022, Encontro 4).

As participantes da Escola I citaram a prática espontânea de partilha feita por colegas em momentos direcionados para tal e em situações espontâneas, nas quais a troca é valorada por elas como forma de desenvolvimento profissional, como cita a Professora 10

Eu gosto muito de ter coleguinhas (risos). As minhas duas colegas esse ano de infantil compartilham tudo e quase todos os dias. Mas a gente sempre está perto uma da outra. “Olha essa foto, olha esse vídeo, fulano fez isso, fulano fez aquilo”, a gente tem bastante troca. Até no relatório, onde uma leu o da outra, pauta de observação também, avaliou as perguntas, o semanário e pelo menos eu, gosto muito de coleguinhas e essa troca é muito válida. A gente aprende muito com o outro. Eu gosto muito disso, principalmente a troca entre as colegas de nível, com as outras eu troco também, aproveito os momentos. Eu gosto de compartilhar, mas quando tem esse momento na formação da escola, ele é importante, muito importante, você não está só (PROFESSORA 10, 2022, Encontro 4).

A professora 10 cita que, em suas experiências compartilhadas, espontaneamente, as trocas acontecem no sentido de avaliar pautas, relatórios, olhares sobre as descobertas e desenvolvimento das crianças. As práticas espontâneas de compartilhamento exemplificadas pela Professora 10 e endossadas também por outras professoras, durante a pesquisa, permitem enaltecer a potencialidade da documentação pedagógica para o que é colocado por Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) como o processo de meta aprendizagem dos educadores e demais envolvidos, no processo educacional, visto que “[...] Ela serve para monitorar, supervisionar, avaliar e pesquisar o fluir de atividades e projetos, processos e realizações, ou seja, o fluir da aprendizagem e do conhecimento” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e PASCAL, 2019, p.53). Isso posto, as nossas reflexões caminham para a valoração da experiência compartilhada, no cotidiano escolar, e para a evidência da busca continuada por parte dos professores de possibilidades para aprender e qualificar sua prática, mesmo que em espaços não sistematizados.

A necessidade expressa pela Professora 10 levantou, durante o momento formativo, possibilidades sobre as configurações das documentações que podem ser suportes ao fazer reflexivo conjunto. Durante os encontros, foi realizado questionamento referente a quais

práticas as professoras acreditam sair do âmbito individual e ganhar espaço em momentos de compartilhamento com colegas, momento em que foram convidadas a pensarem quais possibilidades documentais poderiam apoiar o pensamento coletivo sobre o processo vivido pela turma ou por cada criança. Nessa situação, assim como em apontamentos feitos em outras situações, a necessidade de tempo específico a tal prática também esteve em pauta, como colocado pela Professora 1

Nos momentos que a gente tem oportunidade, né? Que ultimamente tem sido poucos. E a gente fazia muito isso, né PROFESSORA 15? E dependendo da temática da formação, a gente conseguia ou ir com uma pauta encomendada, um olhar direcionado. Ou então até mesmo nessas conversas durante a formação eram para compartilhar a prática e aí a gente utilizava os nossos registros, as fotos, os vídeos. [...] E se não for assim, direcionado, pelo menos eu, não tenho o costume de compartilhar, a não ser que alguma amiga, uma professora venha ao encontro, que peça e que converse sobre a prática, ou quando coincide da gente encontrar com as amigas fora da escola, um curso que a gente faça fora, algo do tipo. A gente não tem muito tempo de falar da prática (Professora 1, 2022, Encontro 4).

Esse direcionamento, em outros tempos vivenciado pela Professora 1, em sua Unidade Escolar de atuação, são também colocados como prática na experiência italiana de Educação Infantil, na qual o tempo para a reflexão coletiva e à análise da aprendizagem são alvo de organização prévia que garanta o trabalho em equipe e a pesquisa colaborativa. Edwards, Gandini e Forman (2016) colaboram com essa pesquisa ao analisar que mesmo que haja tempo disponível no dia de trabalho – questão apontada pelos professores, durante esta pesquisa, como um elemento desafiador, conforme já apresentado – para que o professor documente, esse pode acontecer de modo ineficiente se não houver organização para que seja produtivo. Desse modo, segundo os autores, a organização de momento efetivo de reflexão coletiva

[...] exige agendas pré-planejadas de reuniões com acordos entre os membros da equipe sobre qual documentação será apresentada e quem ficará responsável por levá-la em um formato fácil para a equipe examinar [...] O espaço da reunião deve auxiliar no discurso focado e sério, um espaço livre de distrações (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 282).

Os autores complementam, ainda que, a experiência vivida permitiu observar que, em contextos como os já experimentados pela Professora 1, a força das discussões em pares valoradas, configuram-se como propulsoras dos movimentos posteriores que sustentam a

criação de hipóteses e de encaminhamentos pedagógicos. Para tanto, as reuniões organizadas para esse fim devem contar com o encorajamento ao debate de perspectivas e de interpretações. Nesse sentido,

[...] as equipes devem reservar bastante tempo para refletir conjuntamente sobre o que a documentação revela a respeito das ideias, dos interesses, dos sentimentos, das opiniões, das suposições ou das teorias das crianças [...] Somente após análise considerável do que a documentação revela (em termos de teorias, compreensões e equívocos das crianças), os professores estão em posição de formular hipóteses, previsões e projeções sobre futuras experiências de aprendizagem que deem continuidade ao raciocínio atual das crianças [...] (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 2016, p. 282).

Durante a partilha de suas impressões, a Professora 1 expressa que tais práticas foram suprimidas, durante o processo de alternância de Orientadora de Escola, o que realçou a ponderação de nosso ponto de vista quanto à formação dos formadores para articular tais práticas, como registrado no diário de campo por meio dos questionamentos: “Quem forma o formador?”, “Quando o formador aprende sobre as possibilidades de ações formativas que envolvam a colaboração entre pares?” ou ainda “As práticas de formação continuada têm lançado mão de estratégias formativas que superam os modelos tradicionais de ensino?”. Apresentando caminhos para a estruturação das práticas desses formadores, Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 144) apontam práticas nas quais a equipe de coordenação pedagógica se encontre para discutir questões relacionadas às redes de ensino e exerça contínua troca a respeito das práticas e das inovações experienciadas nas escolas.

Desse modo, seria importante que as equipes que orientam o processo documental nas escolas de Educação Infantil passassem por processos formativos que fomentassem o desenvolvimento profissional de forma a prepará-las para o exercício da liderança em tal segmento. Nesse sentido, recuperando as ideias de Whaley (et. al., 2008) e Rodd (2006), Pinazza (2014) reverbera a necessidade de apoio às equipes de liderança da Educação Infantil mediante um modelo que considere as especificidades e as complexidades da atuação, nesse nível de ensino, visto sua prática prever atribuições que envolvem conversas colaborativas e diálogos sobre práticas, orientação da equipe e investimento do desenvolvimento da aprendizagem dos professores.

Considerando a possibilidade de troca de experiências e de práticas fomentadas por essa pesquisa, finalizamos a análise apresentada, nessa seção, trazendo as considerações feitas pelas professoras a respeito da oportunidade de construção colaborativa em contexto formativo.

Embora todo o processo de pesquisa formação tenha sido conduzido mediante perspectiva participativa e, mediante avaliação contínua, se delineado, processualmente, é importante ressaltar que os últimos dois encontros dos professores foram de efetiva troca de saberes relacionados à prática de observação, de registro e de construção da documentação pedagógica, resultando na sistematização de propostas para a construção da Documentação Pedagógica do professor a fim de qualificar sua prática.

A respeito do processo vivido, a Professora 1 comenta sobre o quanto foi válido para sua prática:

Mas a primeira coisa que o grupo de estudos contribuiu é a troca de prática mesmo, de professor para professor. Foram momentos, para mim riquíssimos, ouvir as meninas e saber que algumas dificuldades eram as mesmas que eu tinha. E vi com muita leveza as estratégias que elas utilizavam (PROFESSOR 1, 2022, Grupo de Discussão final).

A professora 2 ressalta questão relacionada ao fomento à reflexão proporcionada pelo grupo, como colocado:

Eu também acredito que essas formações que a gente começou a ter com o seu trabalho, tivemos bastante reflexão sobre a nossa prática para conseguir pensar, coisas que a gente deixava de lado, para usar mesmo. Foi um momento de resgatar coisas que todo mundo já usou e fez um resgate e trouxe coisas novas também. Acho que foi bem produtivo (Professora 2, 2022, Grupo de discussão final).

As reflexões sobre a prática compartilhada pelas participantes, durante os encontros, foram ressaltadas também, no diário de campo, tais apontamentos apoiaram a análise e caminharam para a criação de possibilidades de estudo pelas próprias participantes, comprometidas e interessadas, criando terceiro espaço de formação motivadas por buscas espontâneas por qualificação.

O reconhecimento positivo do espaço de estudo criado por meio da pesquisa formação foi destacado pela Professora 1 ao reforçar a relevância dos caminhos percorridos pela pesquisa, considerando a importância do espaço e do tempo disponibilizado para a partilha de boas práticas que se efetivaram como estratégias transponíveis à prática:

E a gente não ficou só naquele campo da dificuldade e sim das estratégias, do que que era possível fazer para conseguir de fato construir uma documentação pedagógica [...] e algo que ficou muito forte para mim, foi em relação as

reflexões sobre a quem se destina a documentação (PROFESSORA 1, 2022, Grupo de Discussão Final)

A perspectiva, aqui apresentada a partir da análise das experiências e dos anseios formativos compartilhados pelas professoras, durante a pesquisa formação, salienta ponto de atenção à potencialidade da colaboração e do apoio mútuo no desenvolvimento profissional de toda a equipe, uma “[...] formação que discorre da troca, da comparação de ideias, da discussão e do coleguismo” (RINALDI, 2020, p.110). A documentação como recurso à troca, nesse sentido, convida ao que Rinaldi (2020, p. 111) nomeia de “interpretação raciocinada” em “[...] momentos compartilhados (que nem sempre são fáceis, pois não estamos acostumados a essa discussão permanente e a ficar na berlinda) que teorias interpretativas e hipóteses são geradas”, de modo que o avanço do grupo se efetive ao passo que as teorias nele geradas sejam referência para a afirmação e/ou inovação de práticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha da temática de pesquisa teve sua motivação em minha busca, como pesquisadora, pelo sentido para a tarefa de documentar a prática pedagógica no âmbito da Educação Infantil, ocupação tantas vezes considerada como tarefa enfadonha a ser cumprida especialmente, no fim do semestre letivo, com o período de elaboração dos relatórios de observação dos alunos.

Sendo essa tarefa inerente ao trabalho do professor, inquietava a dúvida a respeito do que motivava tamanho peso, momento em que borbulhavam questões a respeito do sentido real à prática se manter estagnado como protocolo a ser cumprido para a comunicação final sobre a conclusão de um período de aprendizagem. Essas questões se firmaram com bases ainda mais fortes quando, atuando como Orientadora de Escola da Educação Infantil, percebia o trabalho acontecer de forma processual, os professores comunicarem a aprendizagem e envolverem as famílias de formas diversas nas conquistas de seus alunos e, ainda assim, apenas o relatório ser valorado como “meio oficial” de registro dos processos de aprendizagem das crianças. Diante de tais considerações, a procura por possibilidades que rompessem com essa realidade foi motivo de busca. Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi o de construir colaborativamente propostas para a construção da Documentação Pedagógica do professor a fim de qualificar sua prática no âmbito da Educação Infantil.

Tendo a Documentação Pedagógica como eixo condutor da pesquisa, a revisão de literatura recuperou concepções acerca da organização da Educação Infantil, no contexto da pesquisa, da criança atendida, do professor atuante nesse nível de Ensino e da formação inicial e continuada do professor, buscando correlações que dão sentido à prática de construção da documentação pedagógica como forma de qualificar o fazer do professor e o aprender da criança. Dessa forma, foram recuperados também diferentes formatos e objetivos para a ação de documentar, apresentando-a mediante suas diferentes dimensões.

A partir do eixo condutor da pesquisa, foi possível organizar os eixos de análise: Conhecimentos e propósitos, Práticas, Conhecimentos e propósitos, Práticas, Desafios, Apoio e formação.

A participação das professoras, em encontros de pesquisa formação, revelou que as professoras têm familiaridade com termos relacionados à concepção de criança e de infância que embasam a organização da Educação Infantil, assim como com práticas documentais, sendo

temática presente em suas redes formativas. Foi possível analisar que as experiências compartilhadas demonstravam práticas de registro e de documentação apresentadas de forma indistinta, sendo a diferenciação dessas um anseio explícito pelo grupo de participantes. Consideramos ser esse um ponto importante de abordagem, nos contextos formativos, visto a imprescindibilidade de que, na complexa tarefa de documentar, o ciclo investigativo aconteça de maneira consistente, sustentada por bons registros e por sistemática de organização dos dados, de modo que endosse a ação interpretativa que fomenta a elaboração da documentação e sustenta a ação pedagógica do professor.

Quanto aos propósitos que motivam as participantes na construção da documentação, esses versaram a respeito do compartilhamento de práticas com as famílias e com a comunidade, avaliação da aprendizagem e desenvolvimento da criança. O princípio do uso da documentação pedagógica como forma de conhecer a criança para melhor planejar e para partilhar observações com outros profissionais também foi prática constatada nas experiências colocadas pelas participantes durante os encontros. A dimensão formativa do uso da documentação pedagógica foi considerada em menor escala pelas participantes, sendo evocada especialmente em situações de troca informal entre pares ou em episódios esporádicos de partilha de práticas promovidas na Unidade Escolar.

As práticas de registro realizadas, por meio da captação de imagens fotográficas, mostraram ser valorizadas pelas participantes, colocadas sob o olhar cuidadoso que repugna cenas preparadas exclusivamente para o registro e que busca, sempre que possível, diante da rotina, guardar cenas das ações reais das crianças. A captação de imagens por meio de vídeos também foi amplamente citada como prática adotada, sendo essa distinta pela capacidade de observação e de análise não só da cena, mas da ação contínua da criança em sua experiência. Ao tratar das formas de registro do vivido, diversas sugestões para ampliar a qualidade da captação de imagens, de vídeos e da produção de registros escritos, apoiados no uso de recursos tecnológicos, nas práticas de arquivo e de organização de dados coletados tanto em meio digital, quanto físico, o que demonstra ser a prática de registrar a observação, a ação consolidada entre as participantes e a validação das trocas de experiências e de habilidades uma possibilidade de tornar mais denso o registro das histórias vividas por professores e por crianças nas escolas de Educação Infantil. Como forma de apresentar a interpretação e a significação empregada aos dados colhidos, foram citadas ainda práticas de murais e de portfólios, também com a

preocupação de que as propostas saiam do anonimato e sejam compartilhadas, o que se apresenta como aspecto positivo na atuação pedagógica das professoras.

Quanto aos desafios postos pelas professoras no processo de registro e de documentação, o tempo destinado ao ato interpretativo foi o principal entrave. Consideramos, assim, a possibilidade de organização de espaço e de tempo para a troca, para a reflexão e para a parceria entre pares como ponto a ser requisitado e garantido na organização das pautas formativas desenvolvidas com o professor.

Importante ressaltar, nessas considerações, a disponibilidade apresentada pelas professoras à participação e à busca por qualificação profissional, mesmo que em tempos após sua jornada de trabalho, mediante encontros realizados de forma remota. A busca pessoal e as reflexões geradas, no âmbito da pesquisa formação, demonstram o compromisso delas com a boa qualidade da educação promovida às crianças. A participação de professoras com experiências variadas em diferentes tempos de atuação, na Educação Infantil (iniciantes e experientes), foi importante para a expressão de concepções, de anseios, de angústias, de dificuldades, de possibilidades de superação e de práticas exitosas que alimentaram as discussões e as reflexões realizadas no decorrer dos encontros.

Em determinadas discussões, as professoras se referiram aos estudos sobre temática voltada à Documentação Pedagógica como recente em suas pautas de formação continuada. Considerando a relevância da formação em contexto, as poucas oportunidades de troca criadas, no âmbito do exercício profissional, e o interesse das professoras no investimento em seu desenvolvimento como docente, cultivou-se, com a proposta dessa pesquisa, a criação do terceiro espaço formativo, ou seja, a organização das professoras em grupo que busca por meio de trocas de saberes e experiências ampliar suas possibilidades de atuação para melhor atender o bebê e a criança com quem atuam.

Inicialmente, ao elucidar o uso da documentação pedagógica, as participantes apresentavam práticas de registro e de documentação de forma análoga. Assim, durante o movimento formativo, a distinção entre essas demonstrou ser clarificada, de forma que a prática de observar, de registrar, de interpretar e, assim, de documentar, foi compreendida como ação processual e cíclica, demonstrando, assim, a importância de que os movimentos de formação continuada abordem possibilidades de planejamento para que o professor organize previamente estratégias para registro e observação, assim como para posterior interpretação e documentação.

Durante o movimento de pesquisa formação, dados referentes a práticas exitosas foram compartilhados pelas participantes, os quais foram organizados, analisados e apresentados nessa pesquisa. Nos dois últimos encontros, foi realizada a sistematização das práticas discutidas de modo que, considerando os diferentes públicos e propósitos para registrar e documentar, as participantes compartilharam possibilidades, recursos e estratégias de apoio à adoção da documentação como ferramenta à prática do professor de Educação Infantil. Esses materiais compõem o material digital em formato de e-book, produto técnico desta dissertação, como inspirações, junto a reflexões sobre possibilidades formativas, recurso que, acreditamos, possa ser difundido como objeto de fomento e de difusão dessa prática. Acreditamos, portanto, que o produto possa apoiar os formadores na compreensão de possibilidades para a criação de contextos coletivos de interpretação e de construção da documentação, assim como inspirar professores por meio do compartilhamento de práticas exitosas de organização do processo investigativo do professor.

Consideração também relevante diz respeito ao processo vivido por mim como pesquisadora, a qual, também membro participante da pesquisa, teve contínuo papel reflexivo na organização das rotas pelas quais a pesquisa colaborativa se conduziria a partir da escuta, dos anseios explícitos e implícitos e da participação dos professores. A experiência vivida foi de amadurecimento na função de formadora que, aproximando-se da realidade apresentada pelas participantes, ateu-se à compreensão dos desafios da função, a busca de estratégias que fomentassem a participação ativa e constante e ao incentivo ao compartilhamento de boas práticas. Como pesquisadora e como também como aprendiz, tive a oportunidade de aprofundamento acerca da formação do professor e da importância de práticas colaborativas, com vínculo indissociável ao ato de verdadeiramente documentar. Considerando esse pressuposto, fica para mim – atuante profissionalmente como formadora de formadores – a inquietação sobre quanto os Orientadores de Escola, responsáveis pela gestão pedagógica das escolas, também anseiam por formações que os preparem para a complexidade de produzir documentação na esfera coletiva.

Tendo a pesquisa atingidos os objetivos a ela propostos, finalizamos as considerações com questionamentos impulsionados, no decorrer da pesquisa de campo e da análise dos dados quanto ao movimento formativo com o qual as professoras e a formadora/pesquisadora se envolveram. A busca espontânea por conhecimentos e pela troca de experiências tornou perceptível o compromisso das professoras pelo seu desenvolvimento profissional. Tratando-

se especificamente de professoras de Educação Infantil, foi possível elucidar que as práticas investigativas e de documentação por elas adotadas foram construídas no fazer docente em especial na parceria com pares.

Sendo esse ponto considerado, cabe recuperar a relevância da documentação como sustentação do fazer docente, sendo a proposta de elaboração dessa nascida a partir do exercício da colaboração, em espaços e em tempos sistematizados para tal. Diante do exposto, o convite à reflexão aqui deixado aponta para a possibilidade de fomentação e de qualificação de políticas públicas que tenham o formador de professores como foco e conduz à articulação de formas de qualificar a formação daqueles que formam o professor, daqueles que criam espaços e planejam estratégias para a interpretação coletiva, de modo que as práticas de documentação se consolidem, na Educação Infantil, em contexto colaborativo, partindo de atividade individual – ou construída em pares nos entremeios e raros intervalos de encontro no espaço externo – para ação de fato coletiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; MARQUES, Amanda; Registro de Práticas e Formação de professores: reflexão, memória e autoria. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 21, n. 37, p. 169-188, Jul-Set, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4312>. Acesso em 28 jun. 2021
- ARAÚJO, A Francisco A. M.; BANDEIRA, Hilda Maria M.; IBIAPINA, Ivana Maria L. M. (org). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BASTOS, Fabio Bernardo; SANTOS, José Henrique. Pesquisa colaborativa – do isolamento docente a partilha entre pares. *In*: ARAÚJO, A Francisco A. M.; BANDEIRA, Hilda Maria M.; IBIAPINA, Ivana Maria L. M. (org). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária**. 2014. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- DAHLBERG, Gunilla. Documentação Pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. *In*: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George (org). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016
- DAHLBERG, Gunilla. MOSS, Peter. PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

DIAS, Maria Júlia de Oliveira. **Percursos da formação do professor para o uso da documentação como registro histórico**. 2018. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Professores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº 131, p. 299-324, abr-jun, 2015.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emília em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: FORMOSINHO, Júlia-Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezato. (organizadoras). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. 2019. 347 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

GABRIEL, Aparecida Garcia Pacheco; SILVA, Jacqueline Silva da. Documentação da prática pedagógica e avaliação na educação infantil. **Laplage Em Revista (International)**. Vol. 7 n Extra A, p. 322-329 Jan-Abr, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-A808p.322-329>. Acesso em: 28 jun. 2021.

GATTI, Bernadete A. **Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, nº 57, p. 24-54, jan-abr, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002 Atlas, 2002

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: está é a questão?. **Psicologia: Teoria e prática**. Vol. 22 n 2, p. 201-210, Maio-Ago, 2006.

KRAMER, Sonia. **Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago/1982.

KRAMER, Sonia. **O papel social da pré-escola.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 58, p. 77-81, ago/1985a

KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da Educação Infantil Brasileira.** Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/ago, nº 14, 2000.

LARROCA, Priscilla; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli de. A formulação dos objetivos e pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 3, p. 118-133, Mar. 2005.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22, 2009.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil.** 2010. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

NIELSEN, Márcia Ribeiro Ferreira. **A poética da escuta: o olhar do coordenador pedagógico na documentação pedagógica como processo reflexivo na formação do professor.** 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Caderno de Pesquisa, v. 47, nº 166, p. 1106-1113, out-dez. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação.** Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: FORMOSINHO, Júlia-Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezato. (organizadoras). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.). **Registros na Educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica.** Campinas: Papyrus, 2017.

PAIGE-SMITH, Alice. CRAFT, Anna (org.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PINAZZA, Mônica Appezzato. **Formação de profissionais da Educação Infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. 2014. 408 p. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 11-29, maio/ago. 2018.

PROENÇA, Maria Alice. **O registro e a documentação pedagógica**: Entre o real e o ideal... o possível! São Paulo: Panda Educação, 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, junho 1999b, p. 7-40

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SANTOS, Edna Moreira dos. **Diários de aula no Ensino Fundamental I**: análise, reflexões e contribuições para o desenvolvimento profissional docente. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Colecionando pequenos encantamentos...** A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. 2015. 134 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SIMIANO, Luciane Pandini. Das coisas que moram no chão: documentação pedagógica como narrativa peculiar para e com crianças na creche. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n 2, Mai-Ago 2017, p. 275-289. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss2articles/simiano.htm>. Acesso em: 27 jun. 2021.

SHULMAN, Lee S. SHULMAN, Judith H. **Como e o que os professores aprendem**: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 6, nº 1, p. 120-142, Jan./Jun, 2016.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260. Maio-Ago, 2006.

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

APÊNDICE A

Texto do Convite para a participação da pesquisa

Link de acesso ao convite: encurtador.com.br/bcemC

Professor(a) da Educação Infantil,

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: compreensão, produção e utilização no fazer e aprender docente”, que acontece sob a responsabilidade da pesquisadora Monique Ribeiro da Silva e compõe a dissertação de mestrado profissional em Educação pela Universidade de Taubaté.

Nesta pesquisa temos por objetivo construir colaborativamente propostas para a construção da Documentação Pedagógica do professor a fim de qualificar sua prática no âmbito da Educação Infantil.

A pesquisa será desenvolvida por meio de:

- Grupo de Discussão – desenvolvido em dois momentos, no início e no fim da pesquisa, com mediação da pesquisadora, utilizando o aplicativo Google Meet;
- Pesquisa Formação – desenvolvida com temáticas avaliadas sistematicamente pelos participantes, em 8 encontros online, utilizando o aplicativo Google Meet, em horário acordado com os participantes, após o horário regular de trabalho dos envolvidos;
- Questionários avaliativos – preenchidos pelos participantes, por meio do aplicativo Google Forms, ao fim dos encontros.

Os benefícios da pesquisa são:

- Produção colaborativa de conhecimentos na área da educação com aplicação destes à prática;
- Ampliação dos saberes sobre o uso de registros e construção de documentação pedagógica;
- Fortalecimento à prática docente individual e coletiva no âmbito da Educação Infantil.

Os riscos da pesquisa, embora mínimos, são:

- Impacto de indagações inerentes à prática, mediante desconfortos causados por evocação de memórias;
- Vergonha ou cansaço durante a participação;
- Danos de ordem física, ainda que mínimos, decorrentes de dores e desconfortos locais mediante posicionamentos físicos ou exposição contínua a meios eletrônicos.

Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção de sua imagem, os registros pessoais de inclusão dos participantes e os termos assinados pelos participantes serão mantidos de maneira sigilosa, a captação de áudios, imagens e de produções de autoria serão feitas mediante o aceite dos participantes e estes registros, quando captados serão de uso exclusivo à análise do pesquisador, e acessível somente ao responsável pela pesquisa.

O participante tem ainda garantido o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Atenção! Estou disponível para mais esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e a qualquer tempo.

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Monique Ribeiro da Silva por telefone (12) 991266120 (Inclusive mensagens ou ligações a cobrar), por e-mail no endereço eletrônico moniqueribeiros25@gmail.com.

APÊNDICE B

Delineamento - Pesquisa Formação

- **Periodicidade:** Cerca de 07 (sete) encontros, sendo dois encontros mensais
- **Quantidade de participantes:** Cerca de 20 participantes
- **Local:** No ambiente a escolha dos participantes por meio online, fazendo uso do aplicativo *Google Meet*.
- **Objetivo:** Discutir quais as principais formas de registro utilizadas pelos professores e as documentações por eles construídas, identificando dificuldades, limites e possibilidades para construir colaborativamente estratégias para a construção da documentação pedagógica como instrumento de apoio ao fazer pedagógico do professor de Educação Infantil.
- **Organização dos encontros:** As temáticas a serem abordadas durante os encontros serão definidas conforme escuta do grupo, dos conhecimentos pelos participantes compartilhados e pelas dúvidas, dificuldades e desafios por estes sinalizados na escuta inicial e durante as avaliações realizadas ao final de cada encontro. Algumas possíveis temáticas de estudo são aqui antecipadas, hipóteses estas a serem confirmadas com a colaboração dos participantes.

Possíveis temáticas dos encontros
→ Quem é a criança, conforme documentos norteadores da Educação Infantil;
→ Registrar para quê?
→ Tipos de registro e instrumentos usados para registrar;
→ Produção de documentação pedagógica: para quem?
→ Observação, registro e interpretação
→ Documentar para e com as crianças;
→ Documentar para compartilhar com as famílias
→ Documentar para compartilhar com pares (instrumento de formação);
→ Práticas de documentação pedagógica na Educação Infantil.

APÊNDICE C

Avaliação dos encontros formativos

- **Avaliação:** As avaliações serão realizadas ao fim de cada encontro, em formato de Formulário online disponibilizado por meio do recurso *Google* Formulários.
- **Link para acesso ao Formulário:** <https://forms.gle/JSDPLMjdE9rovGua7>
- **Roteiro de perguntas para formulário de avaliação:**

Roteiro de perguntas – Formulário de Avaliação do encontro
→ Hoje eu aprendi: Elenque, dentre os assuntos tratados no encontro de hoje, aqueles que considera terem sido mais importantes e que foram para você fonte recuperação de saberes ou de aprendizagem.
→ Podemos melhorar: Liste o que, no encontro de hoje, acredita que não funcionou-bem.
→ Necessidade de aprofundamento: Registre que pontos, dentre os assuntos abordados no encontro de hoje, deixaram dúvida ou acredita que necessitam de aprofundamento. .
→ Possibilidades formativas: Sobre a temática da Documentação Pedagógica, elenque o que ainda gostaria de saber.

APÊNDICE D

Grupo de discussão – Critérios de condução

Quando: No momento inicial da pesquisa e ao final, após pesquisa formação

Quantidade de participantes: Cerca de 20 participantes (conforme quantidade de participantes será proposta a realização do Grupo de Discussão com dois pequenos agrupamentos, promovendo maior possibilidade de escuta dos participantes).

Local: De maneira online, por meio de aplicativo Google Meet

Objetivo: Investigar os conhecimentos e práticas dos professores de Educação Infantil a respeito do uso do registro e construção da documentação pedagógica em seu fazer e aprender docente e identificar os desafios encontrados pelos professores da Educação Infantil na incorporação do registro em suas práticas pedagógicas.

Grupo de discussão inicial		
Tipo de Questão	Questão	O que se pretende observar
Aquecimento	Vocês poderiam contar um pouco sobre sua história como docente na Educação Infantil?	Pergunta inicial para estimular a participação e interação entre os participantes, criando um clima agradável e propenso ao diálogo
Investigação de saberes sobre o tema de pesquisa	Conte uma situação em que você registrou alguma de suas práticas em sala e que julga ter sido importante para seu trabalho.	Quais conhecimentos e práticas os professores demonstram ter a respeito do uso do registro e construção de documentação pedagógica em seu fazer docente.
	Em que momentos e situações você acha mais difícil e/ou desnecessário registrar seu trabalho?	Quais os desafios e dificuldades encontrados pelos professores ao registrar práticas pedagógicas.
Finalização	Que tipo de apoio você precisou ou acha que teria ajudado nessas situações?	A visão dos professores sobre expectativas de apoio à incorporação do registro e construção de documentação em sua prática pedagógica e identificar necessidades formativas.

Grupo de discussão final		
Tipo de Questão	Questão	O que se pretende observar
Aquecimento	Vocês poderiam contar um pouco sobre quando, em sua história como professora, encontrou parcerias importantes entre os pares e estes foram apoio à uma situação que tenha vivido?	Pergunta inicial para estimular a participação e interação entre os participantes, criando um clima agradável e propenso ao diálogo
Investigação de saberes sobre o tema de pesquisa	Conte uma situação durante o processo formativo em que você fez a experiência de registrar suas práticas em sala. Que julgamento você faz dessa experiência para seu trabalho.	Quais conhecimentos e práticas os professores demonstram ter adquirido respeito do uso do registro e construção de documentação pedagógica em seu fazer docente.
	Ao viver a experiência de formação, sentiu que de alguma maneira aconteceram mudanças na sua relação com o registro? É possível relembrar momentos e situações você acha que tinha maior dificuldade ou julgava desnecessário registrar seu trabalho e que acredita ter superado ou mudado de opinião?	Quais desafios e dificuldades encontrados pelos professores ao registrar práticas pedagógicas acreditam ter superado.
Finalização	Que considerações gostaria de fazer a respeito do processo de pesquisa formação?	A visão dos professores sobre o processo formativo vivido durante a pesquisa quanto ao atendimento das necessidades formativas inicialmente apresentadas.

APÊNDICE E

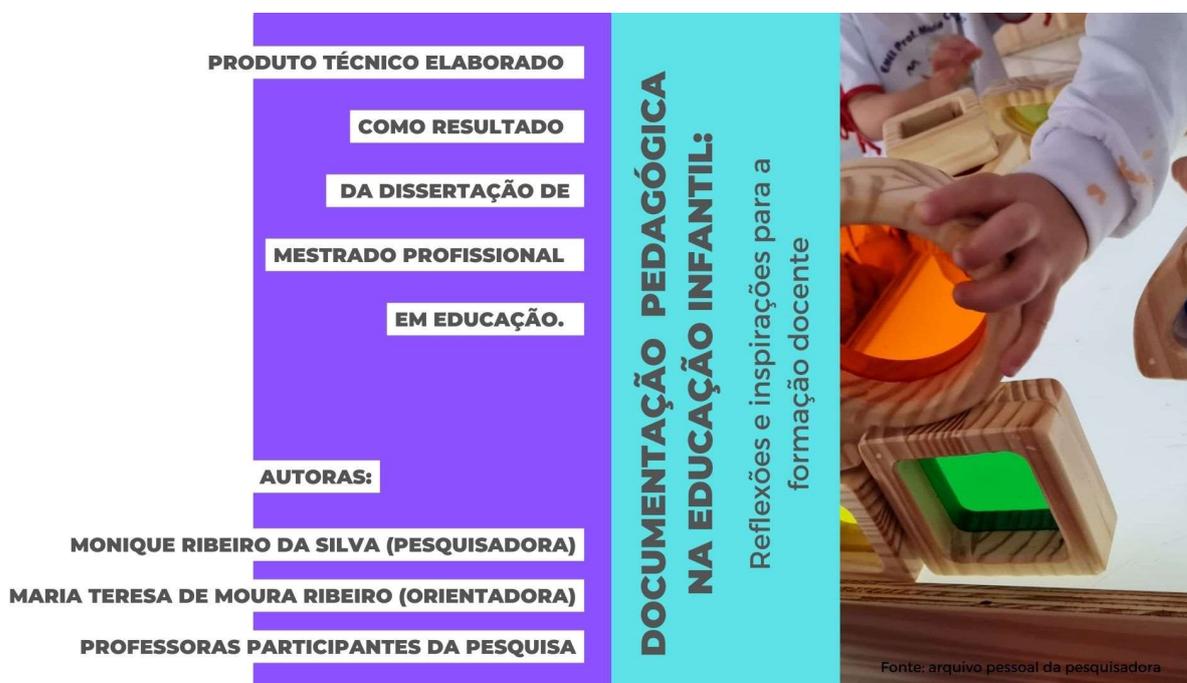
Diário de Campo – Roteiro para elaboração

- **Periodicidade:** Os registros serão realizados durante e após os Grupos de Discussão e após os encontros de Pesquisa Formação e sempre que, durante o processo de pesquisa, se fizer necessário mediante reflexões da pesquisadora.
- **Objetivo:** Registrar impressões da pesquisadora, descrições de momentos, compreensões de falas e expressões, confrontos entre a teoria e a observação, percebidos pela análise atenta da pesquisadora, assim como o que foi expressado por meio de diferentes linguagens pelos participantes
- **Organização:** O Diário de Campo será construído de forma física, em Caderno de registros e de forma digital.

Roteiro para registro no Diário de Campo
→ Compreensão de falas e expressões dos participantes durante os momentos formativos;
→ Momentos significativos dos encontros;
→ Dúvidas dos participantes;
→ Necessidades formativas da formadora;
→ Impactos na prática dos participantes;
→ Impactos na prática da formadora;
→ Síntese e análise das avaliações realizadas após os encontros;
→ Reflexões da formadora.

APÊNDICE F

Produto Técnico – DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Reflexões e inspirações para a formação docente





Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	3
CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO	4
REGISTRAR E DOCUMENTAR	5
QUEM DOCUMENTA?	6
ENCONTROS FORMATIVOS	7
QUEM É A CRIANÇA?	9
DOCUMENTAR, PARA QUÊ?	11
TIPOS DE REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO	13
DOCUMENTAR, PARA QUEM?	15
OBSERVAÇÃO, REGISTRO E INTERPRETAÇÃO ..	20
INSPIRAÇÕES PRÁTICAS	22
REFERÊNCIAS	32

INTRODUÇÃO

Ao olhar cuidadosamente para o vivido com a criança, o professor de Educação Infantil, como afirmado por Ostetto (2017), abre espaço para a reflexão sobre a sua ação pedagógica, retoma o caminho percorrido, afirma e reafirma o planejado e dá voz às crianças e suas descobertas. Assim sendo, consideramos nesse trabalho possibilidades para que a reflexão sobre a prática e a escuta das crianças aconteça de modo efetivo. Para tanto, esse produto foi construído colaborativamente por professoras de Educação Infantil como possibilidade de repertoriar formadores de professores e professores no exercício de aprender a olhar, educar para a observação de modo sensível e pensante, captar bons registros como aporte a interpretação individual e coletiva do professor, documentar as histórias vividas pelas e junto às crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Nesse documento inicialmente apresentamos considerações sobre o processo de documentação pedagógica. Em seguida, compartilhamos inspirações para encontros formativos sobre Documentação Pedagógica e para apoio a prática do professor de Educação Infantil no ato de registrar e documentar. Esperamos que o conteúdo possa de fato inspirar e ser convite à reflexões e ponto de partida para a reverberação e criação de práticas exitosas de documentação pedagógica no âmbito da Educação Infantil.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

3

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO

Quando e como o professor de Educação Infantil é envolvido em ações formativas sobre a construção da Documentação Pedagógica?

"[...] quanto mais ações de formação envolverem o trabalho do professor na escola, mais condições ele terá de qualificar a sua prática pedagógica e de planejar uma intervenção com qualidade, passando do fazer por fazer para o fazer intencional."
(PROENÇA, 2018, p. 18)

O professor pesquisador da infância nasce em contextos nos quais a ação pedagógica é traduzida a partir de pensamento reflexivo. Esse ato, no entanto, requer envolvimento entre sujeito e formador: do sujeito a abertura a ressignificação de crenças, do formador, atitudes de abertura, interesse e responsabilidade a fim de assumir a mudança, colocando em ação os resultados do processo reflexivo.

Esse modelo formativo exige o rompimento com posturas de isolamento e individualismo, de modo que ação reflexiva aconteça, conforme defendido por Edwards, Gandini e Forman (2019, p. 144), por meio de movimentos que fomentem o crescimento profissional mediante a interação entre professores e membros da equipe, sendo estes "[...] força integradora" uns para os outros.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

4

REGISTRAR E DOCUMENTAR

Registro

"fragmentos de uma memória", coletados durante as experiências vividas pelas e com as crianças e utilizados como aporte a construção da documentação pelo professor. Como exemplos podemos citar: fotos, vídeos, áudios, anotações.

Documentação Pedagógica

Recursos utilizados pelo professor para um processo investigativo e integrado de observação, reflexão e comunicação sobre o trabalho pedagógico realizado. A documentação pedagógica depende de registros de boa qualidade.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

5

Fontes: Pinazza e Fochi (2018)
Edwards, Gandini e Forman (2016)

QUEM DOCUMENTA?

A documentação pedagógica fomenta o que Rinaldi (2020, p. 109) chama de "entrelaçamento das ações de adultos e crianças".

Por tanto, cabe a reflexão:
"Quem documenta?"

Fonte: Rinaldi (2020)

PROFESSOR	Oferece oportunidade para revisitar eventos e processos individual ou coletivamente, interpretar, formular hipóteses e formar-se profissionalmente.
CRIANÇA	Permite à criança rever os próprios processos, fazer comparações, se ver sob nova perspectivas, construir conhecimento e identidade.
FAMÍLIAS	Dá oportunidade à família de compreender os significados dados pela criança, conhecer melhor os filhos, fazer comparações e trocar com outros pais.
<p>"Compartilhar documentação representa participar de um verdadeiro ato de democracia, dando visibilidade à cultura da infância" (RINALDI, 2020, p.113)</p>	

6



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

ENCONTROS FORMATIVOS

AS PROPOSTAS PARA ENCONTROS FORMATIVOS APRESENTADAS A SEGUIR FORAM DESENVOLVIDAS DURANTE PESQUISA FORMAÇÃO SOBRE "DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL". A ESCOLHA DAS TEMÁTICAS DOS ENCONTROS FOI REALIZADA A PARTIR DO DELINEAMENTO PRÉVIO DE POSSÍVEIS ABORDAGENS SOBRE O TEMA E PASSOU POR REORGANIZAÇÃO DE ROTAS MEDIANTE AVALIAÇÃO REALIZADA PELAS PARTICIPANTES NO DECORRER DOS ENCONTROS. ESSA ESTRATÉGIA FOI UTILIZADA PARA QUE COLOCASSEM SUAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE APRENDERAM, O QUE ACREDITAVAM NÃO TER FUNCIONADO BEM E O QUE NECESSITAVA DE APROFUNDAMENTO, POSSIBILITANDO A ESCUTA CONSTANTE E A ABORDAGEM DAS CURIOSIDADES E INTERESSES EMERSOS DO GRUPO ACERCA DO TEMA.

7

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora



ENCONTROS FORMATIVOS

OS ENCONTROS FORAM ORGANIZADOS CONSIDERANDO MOMENTOS PAUTADOS EM AÇÕES COLABORATIVAS, NOS QUAIS OS CONHECIMENTOS DO GRUPO FOSSEM VALORIZADOS E AMPLIADOS A LUZ DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS EXITOSAS DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. ASSIM, OS ENCONTROS CONTARAM COM OS SEGUINTE TEMPOS E MOMENTOS:

- | | |
|------------------------------|--|
| ACOLHIDA | ⇒ CUIDADOSAMENTE ESCOLHIDA PARA ADENTRAR O TEMA, COMO UM CONVITE A PARTICIPAÇÃO DO ENCONTRO. |
| EMBASAMENTO TEÓRICO | ⇒ ESTUDOS, PESQUISAS E LITERATURAS COMPARTILHADAS COM O GRUPO DE DIFERENTES MANEIRAS COMO SUSTENTAÇÃO E FOMENTO À REFLEXÃO. |
| DISCUSSÃO E REFLEXÃO | ⇒ ESTRATÉGIAS QUE FOMENTAM A PARTICIPAÇÃO, O DIÁLOGO, O COMPARTILHAMENTO DE IDEIAS, A COMPARAÇÃO, A REFLEXÃO, A REAFIRMAÇÃO E O NASCIMENTO DE NOVAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS. |
| AValiação DO ENCONTRO | ⇒ ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO GERADO NO GRUPO QUANTO AO QUE FOI FORTALECIDO E O QUE NECESSITA DE INVESTIMENTO. |

8

QUEM É A CRIANÇA?

Ao tratarmos da construção da documentação pedagógica pelo professor de Educação Infantil, sob uma perspectiva de ensino que considera a criança a partir da escuta de suas vozes e fazeres e a coloca como protagonista dos processos por ela vividos, consideramos relevante o delineamento da concepção de criança e cultura da infância nesse movimento formativo.

OBJETIVO DO ENCONTRO

Refletir sobre a concepção de infância e criança hoje adotada na Educação Infantil, à luz dos documentos norteadores desse nível de ensino;

Realizar a escuta da concepção de Criança valorada pelos participantes em sua prática.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

9

INSPIRAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES...

ACOLHIDA

Curta-metragem:
"La Luna" (Pixar)

ESTRATÉGIA FORMATIVA

Apresentação de slides com recortes de textos de referência e fotos da investigação da criança a partir dos indicadores:
Definição de Criança, Infância, Direitos da Criança;
Roda de conversa tendo as frases e imagens como disparadores do diálogo.

CONSIGNA

Concordo, discordo ou faço ressalvas?
Tendo por elemento disparador os trechos apresentados, vamos discutir, a partir de nossas experiências, nosso grau de concordância ou discordância com os conceitos apresentados.

EMBASAMENTO TEÓRICO PARA O FORMADOR

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL (2010)
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018)
OLIVEIRA-FORMOSINHO E PASCAL (2019)
OLIVEIRA (2020)
FARIA (2007)

QUEM É A CRIANÇA?

10

DOCUMENTAR, PARA QUÊ?

A documentação pedagógica pode ser valorada na prática do professor de Educação Infantil considerando diferentes propósitos conforme as escolhas feitas pelo professor em seu caminhar com as crianças. Assim, consideramos importante clarificar as motivações do professor para documentar, trazendo consciência quanto as escolhas e apoiando na compreensão do que é e para que as investidas nesse processo são ricas oportunidades para o crescimento de todos os envolvidos no processo.

OBJETIVO DO ENCONTRO

Discutir os propósitos encontrados para a prática do registro e documentação no fazer pedagógico da Educação Infantil



11

INSPIRAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES...

ACOLHIDA

Leitura da história:
"Caixinha de guardar o tempo"
(Alexandra Roscoe)

ESTRATÉGIA FORMATIVA

Leitura compartilhada do texto: "Da escuta das crianças à intencionalidade do planejamento na Educação Infantil" (UMBUZEIRO, A.L.S., MALAFAIA, R. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org). Registros na Educação Infantil. Pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

CONSIGNA

Ao ler o caminho de experiências e aprendizagem vivido pelas crianças e compartilhado pelas autoras, quais sentidos podemos identificar para os registros realizados e documentações elaboradas pelas professoras durante o percurso vivido? Podemos identificar alguns deles também em nossa prática?

EMBASAMENTO
TEÓRICO PARA
O FORMADOR

OSTETTO (2017)
RINALDI (2020)
PROENÇA (2022)
DAHLBERG, MOSS E PENCE (2019)

DOCUMENTAR,
PARA QUÊ?

12

TIPOS DE REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO

O ato de registrar para posterior interpretação deve ser feito de forma simultânea e processual pelo professor. Para tanto, ele faz uso de diferentes aportes, os bons registros. Assim, nesse movimento formativo, consideramos relevante recuperar os materiais que podem se configurar em fonte de memória ao professor, pais e crianças, assim como as formas de organização das reflexões e do compartilhamento do vivido com e pelas crianças.

OBJETIVOS DO ENCONTRO

Refletir sobre motivações e desafios encontrados para a adoção da prática de registro e documentação;

Identificar estratégias utilizadas para a produção de cada tipo de registro e documentação pedagógica



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

13

INSPIRAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES...

ACOLHIDA

Declamação do Poema:
"Cuadar"
(Antônio Cícero)

ESTRATÉGIA FORMATIVA

Mural virtual - Padlet:
Construção de mural com imagens que representem os tipos de registro e documentação já citados pelos participantes como adotados em suas práticas pedagógicas.

Discussão a partir das postagens realizadas pelos participantes.

CONSIGNA

Considerando os tipos de registro e documentação que você conhece e/ou utiliza em sua prática pedagógica, compartilhe nos comentários ou adicionando um novo post ao mural, sua experiência quanto a: instrumentos utilizados para registrar e objetivos de cada tipo de registro (quando utilizar, para que e para/com quem pode ser utilizado).

EMBASAMENTO TEÓRICO PARA O FORMADOR

OSTETTO (2017)
EDWARDS, GANIDINI E FORMAN (2016)

TIPOS DE REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

14

DOCUMENTAR, PARA QUEM?

Segundo Rinaldi (2020, p. 112) a documentação se configura como importante suporte ao desenvolvimento e a inter relação entre "[...] Os três protagonistas da experiência educacional: educadores, crianças e pais." Assim, planejamos nessa formação promover a ampliação do diálogo sobre as múltiplas possibilidades e destinatários a qual a documentação pedagógica pode ser encaminhada, repertoriando e apoiando o professor no direcionamento de suas escolhas.

OBJETIVO DO ENCONTRO

Identificar e ampliar conhecimentos acerca de possibilidades de documentação pedagógica considerando diferentes propósitos e destinatários.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

15



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

DOCUMENTAR PARA AS FAMÍLIAS

“É MUITO GRATIFICANTE COMPARTILHAR UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DE DIREITOS E ABRIR ÀS FAMÍLIAS ESPAÇOS DE COLABORAÇÃO. [...] A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA É UM MODO MUITO ESPECIAL DE FAVORECER O ENVOLVIMENTO, A COLABORAÇÃO E A PARCERIA. É, TAMBÉM, UMA FORMA BASTANTE ESPECIAL DE OPORTUNIZAR AOS PAIS O SUPORTE NECESSÁRIO PARA QUE POSSAM APOIAR AS CRIANÇAS [...]”

(OLIVEIRA-FORMOSINHO E PASCAL, 2019, P. 53)

16



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

DOCUMENTAR PARA O PROFESSOR

“A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA É UMA ESTRATÉGIA, UM INSTRUMENTO QUE PERMITE AO EDUCADOR ACOMPANHAR/DECLARAR SUAS APRENDIZAGENS PESSOAIS, DO SEU GRUPO, DE UMA OU ALGUMAS CRIANÇAS; REFLETIR SOBRE O SEU FAZER ENQUANTO PROFESSOR; NARRAR O COTIDIANO, AS DESCOBERTAS, AS TRANSFORMAÇÕES.”

(PROENÇA, 2022, P. 244)

17



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

DOCUMENTAR PARA A CRIANÇA

“O ACESSO DAS CRIANÇAS À DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA A RESPEITO DA SUA PRÓPRIA APRENDIZAGEM E A DE SEUS PARES LHE DÁ ACESSO ÀS MÚLTIPLAS FORMAS DE CRIAR A REALIDADE DA APRENDIZAGEM – POR MEIO DE NARRATIVAS A RESPEITO DA SUA PRÓPRIA APRENDIZAGEM. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA É UMA FORMA DE NARRAÇÃO DE VIAGENS DE APRENDIZAGEM, QUE PERMITE AS CONVERSAS DAS CRIANÇAS COM SEUS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E COM SUAS REALIZAÇÕES.”

(BRUNER APUD OLIVEIRA-FORMOSINHO E PASCAL, 2019, P. 38)

18

INSPIRAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES...

ACOLHIDA

Frase de sensibilização
 “O lenhador de lata sabia perfeitamente que não tinha um coração e, por isso mesmo, tomava o maior cuidado para nunca ser cruel e injusto com qualquer criatura. E disse: ‘Vocês, que têm coração, podem sempre se guiar por ele e nunca fazer mal aos outros. Mas eu não tenho coração e, por isso, preciso tomar muito cuidado. Quando Oz me der um coração, claro que não vou precisar mais prestar tanta atenção!’”
 (trecho do livro de “O Mágico de Oz”, de L. Frank Baum)

ESTRATÉGIA FORMATIVA

Mapa mental: Tipos de registro e documentação (mapa elaborado a partir a coleta de práticas já abordadas nos encontros, até o momento)

CONSIGNA

Ao observar o mapa mental, identificamos registros elencados como práticas pelos participantes do grupo. Revisitando essas práticas vamos discutir:
 A - Com quem esses registros são realizados?
 B - Para quem essas documentações pedagógicas se destinam?

EMBASAMENTO TEÓRICO PARA O FORMADOR

OLIVEIRA FORMOSINHO E PASCAL (2019)
 RINALDI (2020)

DOCUMENTAR,
 PARA QUEM?

19

OBSERVAÇÃO, REGISTRO E INTERPRETAÇÃO

A prática do professor de Educação Infantil é delineada pela constante escuta, registro e reflexão sobre o fazer infantil na busca de direcionamento do trabalho pedagógico que emane situações significativas de aprendizagem. Para tanto, consideramos relevante à formação recuperar o movimento investigativo feito pelo professor de modo que seja, segundo Rinaldi (2020, p. 131), processual, conexo e contínuo como um “[...] espiral que entrelaça e junta observação, interpretação e documentação”, no qual as ações são agregadas de forma não isoladas umas as outras.

OBJETIVO DO ENCONTRO

Compreender e refletir sobre como se consolida o processo de escuta, observação, registro e interpretação de práticas e experiências na Educação Infantil.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

20

INSPIRAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES...

ACOLHIDA

Leitura da história:
“Pequena coisa gigantesca”
(Beatrice Alemagna)

ESTRATÉGIA FORMATIVA

Proposta de leitura prévia:
PROENÇA, Maria Alice.
Documentação e Registro:
Reflexões da prática docente.
In: PROENÇA, Maria Alice. O
registro e a documentação
pedagógica: Entre o real e o
ideal... o possível! São Paulo:
Panda Educação, 2022.

CONSIGNA

Partindo de sua
experiência e da
referência proposta para o
encontro, do que acredita
ser preciso cuidar em
cada uma das etapas do
processo reflexivo do
trabalho pedagógico?

EMBASAMENTO
TEÓRICO PARA
O FORMADOR

FREIRE (1996)
PROENÇA (2022)
RINALDI (2020)

OBSERVAÇÃO,
REGISTRO E
INTERPRETAÇÃO

21

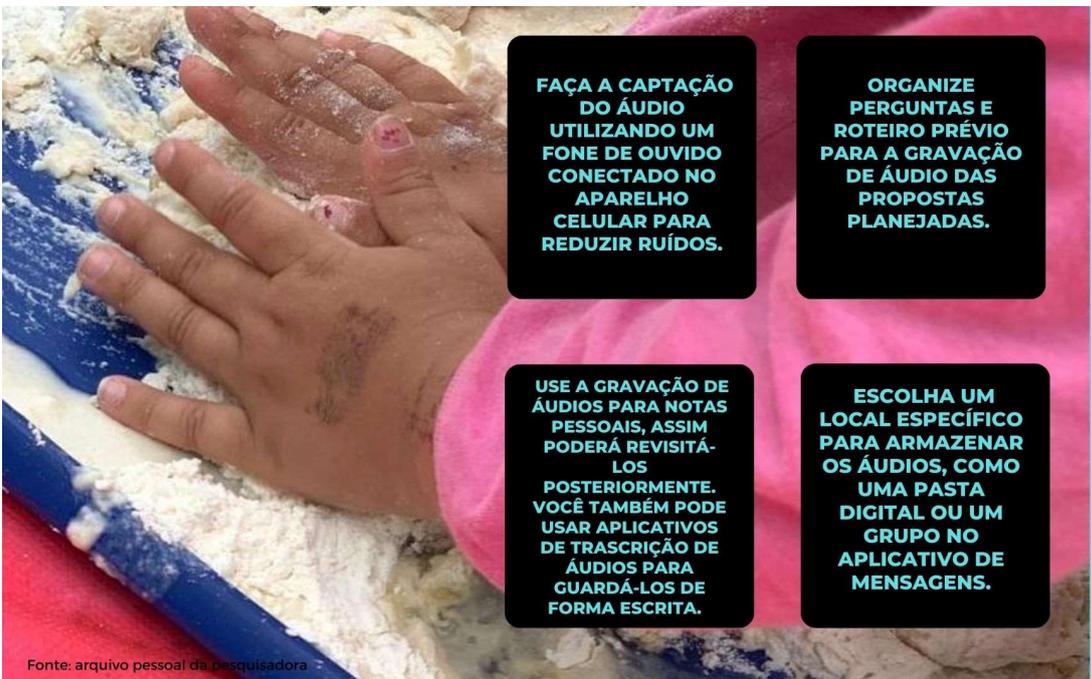
INSPIRAÇÕES PRÁTICAS PARA DOCUMENTAR

AS INSPIRAÇÕES AQUI APRESENTADAS FORAM CONSTRUÍDAS COLABORATIVAMENTE DURANTE OS ENCONTROS DA PESQUISA FORMAÇÃO, A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS VIVENCIADAS NO COTIDIANO ESCOLAR PELAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARTICIPANTES DA PESQUISA. PARA A ELABORAÇÃO DAS SUGESTÕES A SEGUIR, FORAM CONSIDERADAS POSSIBILIDADES DE MELHOR QUALIFICAR TODO O PROCESSO INVESTIGATIVO DO PROFESSOR: OBSERVAÇÃO COM OLHAR APURADO, REGISTROS DE QUALIDADE E POSSIBILIDADES DE CURADORIA DE MATERIAIS E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PARA A INTERPRETAÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA DO PROFESSOR.



FOTOS

23



FAÇA A CAPTAÇÃO DO ÁUDIO UTILIZANDO UM FONE DE OUVIDO CONECTADO NO APARELHO CELULAR PARA REDUZIR RUÍDOS.

ORGANIZE PERGUNTAS E ROTEIRO PRÉVIO PARA A GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DAS PROPOSTAS PLANEJADAS.

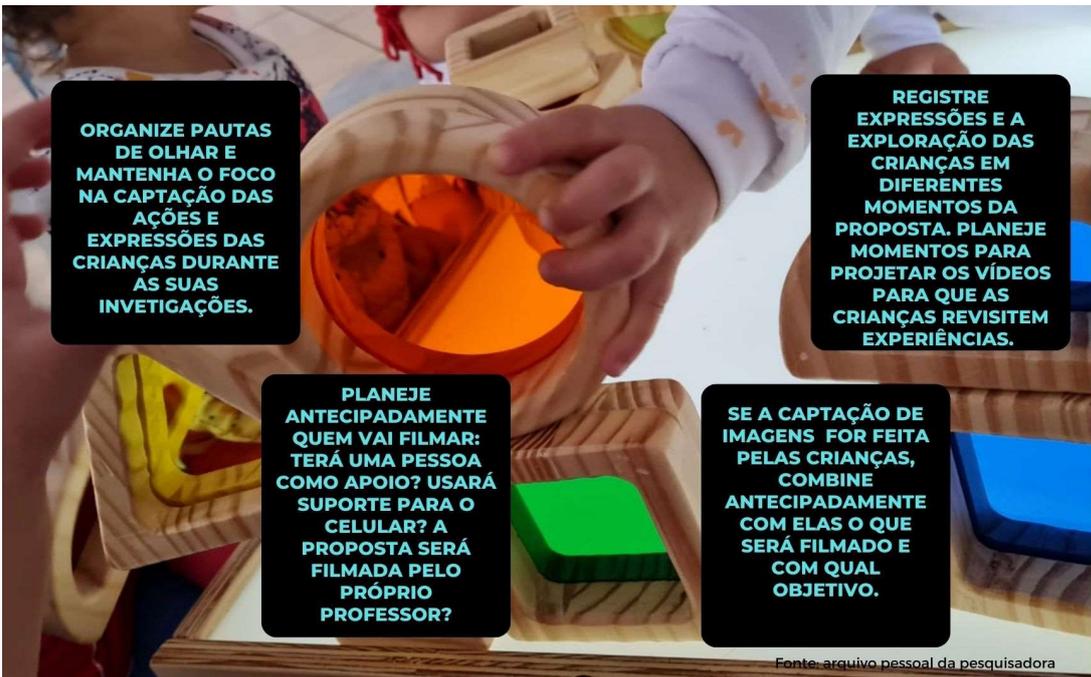
USE A GRAVAÇÃO DE ÁUDIOS PARA NOTAS PESSOAIS, ASSIM PODERÁ REVISITÁ-LOS POSTERIORMENTE. VOCÊ TAMBÉM PODE USAR APLICATIVOS DE TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIOS PARA GUARDÁ-LOS DE FORMA ESCRITA.

ESCOLHA UM LOCAL ESPECÍFICO PARA ARMAZENAR OS ÁUDIOS, COMO UMA PASTA DIGITAL OU UM GRUPO NO APLICATIVO DE MENSAGENS.

ÁUDIOS

24

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora



ORGANIZE PAUTAS DE OLHAR E MANTENHA O FOCO NA CAPTAÇÃO DAS AÇÕES E EXPRESSÕES DAS CRIANÇAS DURANTE AS SUAS INVESTIGAÇÕES.

REGISTRE EXPRESSÕES E A EXPLORAÇÃO DAS CRIANÇAS EM DIFERENTES MOMENTOS DA PROPOSTA. PLANEJE MOMENTOS PARA PROJETAR OS VÍDEOS PARA QUE AS CRIANÇAS REVISITEM EXPERIÊNCIAS.

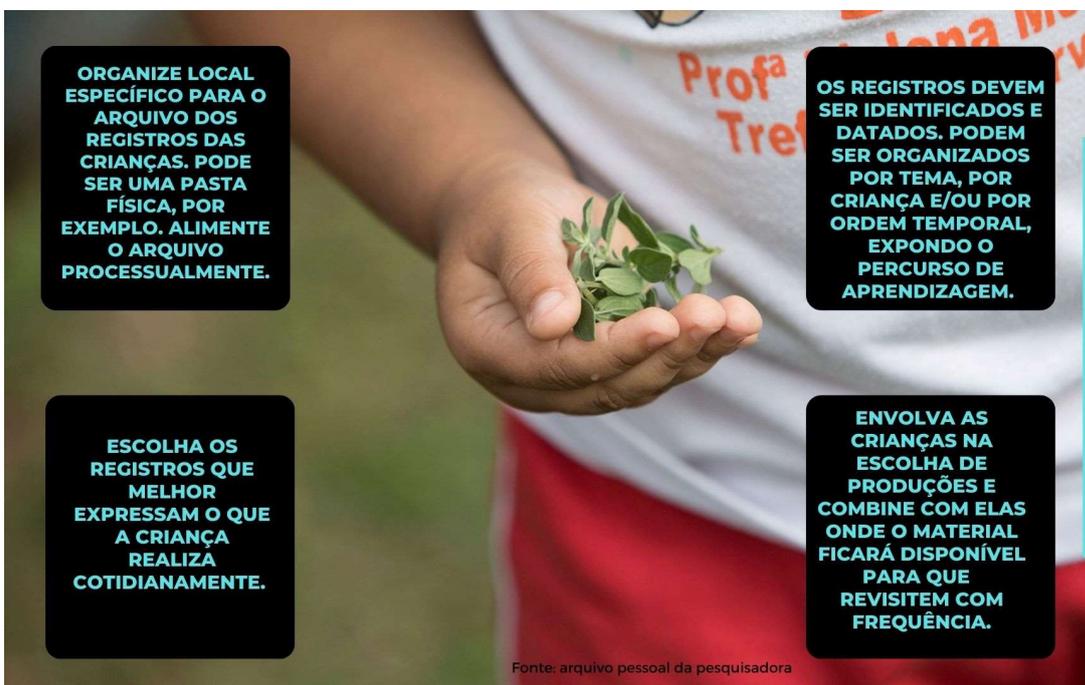
PLANEJE ANTECIPADAMENTE QUEM VAI FILMAR: TERÁ UMA PESSOA COMO APOIO? USARÁ SUPORTE PARA O CELULAR? A PROPOSTA SERÁ FILMADA PELO PRÓPRIO PROFESSOR?

SE A CAPTAÇÃO DE IMAGENS FOR FEITA PELAS CRIANÇAS, COMBINE ANTECIPADAMENTE COM ELAS O QUE SERÁ FILMADO E COM QUAL OBJETIVO.

VÍDEOS

25

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora



ORGANIZE LOCAL ESPECÍFICO PARA O ARQUIVO DOS REGISTROS DAS CRIANÇAS. PODE SER UMA PASTA FÍSICA, POR EXEMPLO. ALIMENTE O ARQUIVO PROCESSUALMENTE.

OS REGISTROS DEVEM SER IDENTIFICADOS E DATADOS. PODEM SER ORGANIZADOS POR TEMA, POR CRIANÇA E/OU POR ORDEM TEMPORAL, EXPONDO O PERCURSO DE APRENDIZAGEM.

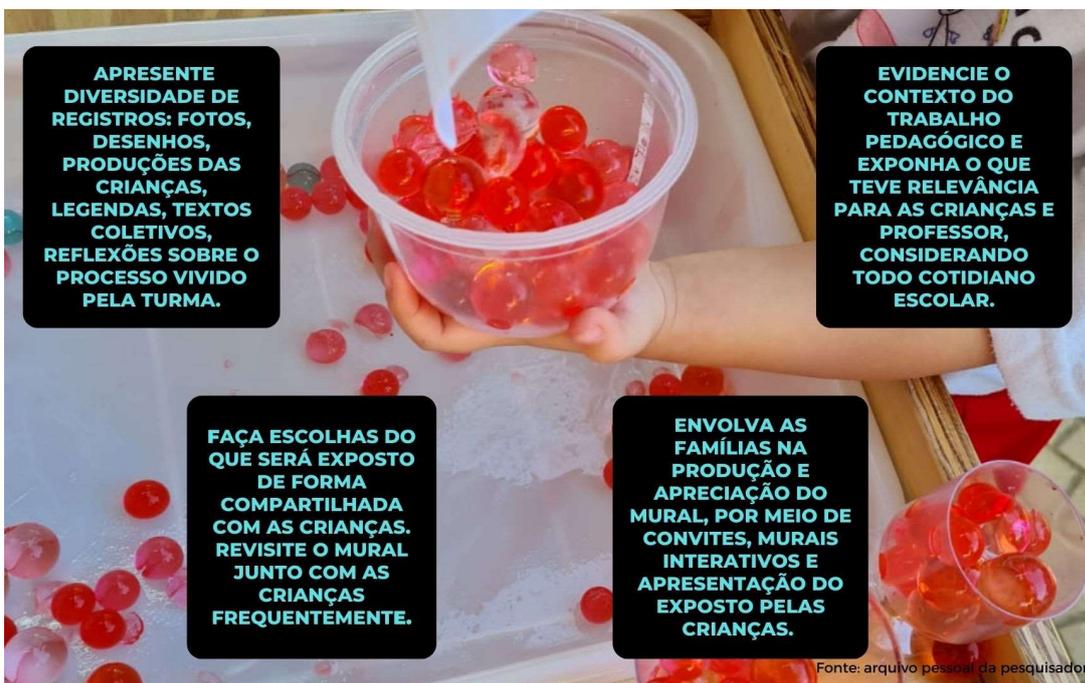
ESCOLHA OS REGISTROS QUE MELHOR EXPRESSAM O QUE A CRIANÇA REALIZA COTIDIANAMENTE.

ENVOLVA AS CRIANÇAS NA ESCOLHA DE PRODUÇÕES E COMBINE COM ELAS ONDE O MATERIAL FICARÁ DISPONÍVEL PARA QUE REVISITEM COM FREQUÊNCIA.

REGISTROS DAS CRIANÇAS

26

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora



APRESENTE DIVERSIDADE DE REGISTROS: FOTOS, DESENHOS, PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS, LEGENDAS, TEXTOS COLETIVOS, REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO VIVIDO PELA TURMA.

EVIDENCIE O CONTEXTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E EXPONHA O QUE TEVE RELEVÂNCIA PARA AS CRIANÇAS E PROFESSOR, CONSIDERANDO TODO COTIDIANO ESCOLAR.

FAÇA ESCOLHAS DO QUE SERÁ EXPOSTO DE FORMA COMPARTILHADA COM AS CRIANÇAS. REVISITE O MURAL JUNTO COM AS CRIANÇAS FREQUENTEMENTE.

ENVOLVA AS FAMÍLIAS NA PRODUÇÃO E APRECIÇÃO DO MURAL, POR MEIO DE CONVITES, MURAI INTERATIVOS E APRESENTAÇÃO DO EXPOSTO PELAS CRIANÇAS.

MURAL

27

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora



REALIZE A ESCUTA DAS CRIANÇAS PARA FAZER A ESCOLHA DA TEMÁTICA A SER REGISTRADA.

EXPESSE OS PROCESSOS VIVIDOS PELAS CRIANÇAS POR MEIO DE: FALAS, FOTOS, DESENHOS, LEGENDAS E REFLEXÕES DO PROFESSOR.

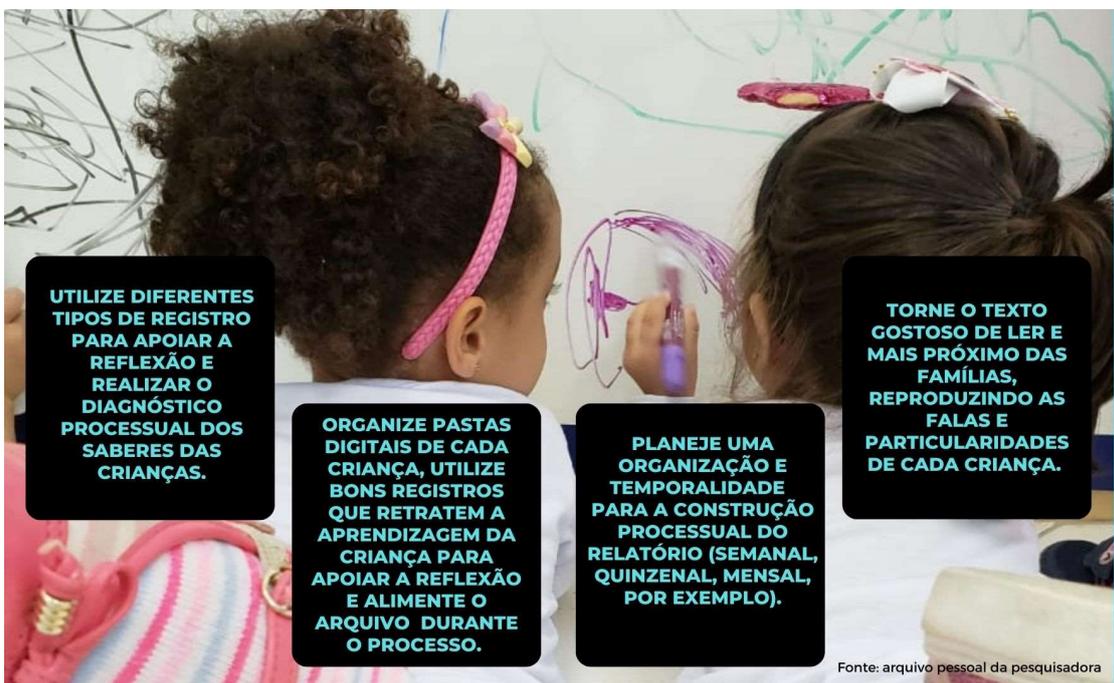
PLANEJE MOMENTOS DO COTIDIANO PARA A CONSTRUÇÃO DO PORTFÓLIO JUNTO COM AS CRIANÇAS. LEMBRE-SE DE ORGANIZAR OS MATERIAIS ANTECIPADAMENTE: CANETAS, PAPEIS, IMAGENS, COLA, ETC.

FAÇA A REVISÃO E ORGANIZE ESTRATÉGIAS PARA COMPARTILHAR O PORTFÓLIO COM AS CRIANÇAS E COM AS FAMÍLIAS.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

PORTFÓLIO

28



UTILIZE DIFERENTES TIPOS DE REGISTRO PARA APOIAR A REFLEXÃO E REALIZAR O DIAGNÓSTICO PROCESSUAL DOS SABERES DAS CRIANÇAS.

ORGANIZE PASTAS DIGITAIS DE CADA CRIANÇA, UTILIZE BONS REGISTROS QUE RETRATEM A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA PARA APOIAR A REFLEXÃO E ALIMENTE O ARQUIVO DURANTE O PROCESSO.

PLANEJE UMA ORGANIZAÇÃO E TEMPORALIDADE PARA A CONSTRUÇÃO PROCESSUAL DO RELATÓRIO (SEMANAL, QUINZENAL, MENSAL, POR EXEMPLO).

TORNE O TEXTO GOSTOSO DE LER E MAIS PRÓXIMO DAS FAMÍLIAS, REPRODUZINDO AS FALAS E PARTICULARIDADES DE CADA CRIANÇA.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

RELATÓRIO

29



ORGANIZE QUADRO QUE PERMITA VISUALIZAR A SEMANA, CONTEMPLANDO TEMPOS INSTITUCIONAIS E MOMENTOS COTIDIANOS DA TURMA.

ORGANIZE MOMENTO PARA REVISITAR OS TEMPOS, APOIOS, PROPOSTAS CONTEMPLADAS, REAVALIANDO REGULARMENTE A ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO.

NOMEIE PROPOSTAS QUE SERÃO DESENVOLVIDAS E CONTEMPLA O REGISTRO DE ESPECIFICIDADES QUE NÃO SÃO PREVISTAS NO PLANEJAMENTO DO PROFESSOR.

FAÇA MARCAÇÕES E ANOTAÇÕES QUE APOIEM A AVALIAÇÃO DAS PROPOSTAS CONTEMPLADAS E A REFLEXÃO SOBRE POSSÍVEIS AJUSTES E PRIORIDADES NA ORGANIZAÇÃO DOS PRÓXIMOS SEMANÁRIOS.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

SEMANÁRIO

30



ESCREVA REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA EM UM CADERNO ESPECÍFICO PARA ESSE FIM OU EM PASTA DIGITAL DE FÁCIL ACESSO.

ORGANIZE UM MOMENTO DA ROTINA E UMA TEMPORALIDADE POSSÍVEL PARA A ESCRITA, TORNANDO ESSA UMA PRÁTICA REGULAR. NÃO SE ESQUEÇA DE DATAR SUAS REFLEXÕES.

USE IMAGENS PARA ILUSTRAR SUAS REFLEXÕES. RECUPERE FOTOS, VÍDEOS E OUTRAS ANOTAÇÕES PARA APOIAR A REFLEXÃO.

ESCREVA SOBRE A PROPOSTAS E OBSERVAÇÕES DAS CRIANÇAS, PONTOS QUE APOIARÃO A MELHORAR A PRÁTICA. COMPARTILHE SUAS REFLEXÕES COM UMA PARCEIRA PEDAGÓGICA. ISSO VAI AMPLIAR O OLHAR!

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

DIÁRIO

31



REFERÊNCIAS

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

ALEMAGNA, Beatrice. Pequena coisa gigantesca. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ANA IBZ. Pixar Short Films #25 La Luna 2011. 9 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z73dtVAp53s>. Acesso em: 30 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CICERO, Antonio. Guardar. Rio de Janeiro: Record, 1996.

DAHLBERG, Gunilla. MOSS, Peter. PENCE, Alan. Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: FORMOSINHO, Júlia-Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica Apezzato. (organizadoras). Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

32



REFERÊNCIAS

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

FREIRE, Madalena. Observação, registro e reflexão: Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FORMOSINHO, Julia Oliveira; PASCAL, Christine. Documentação Pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA, Zílma de Moraes Ramos de. Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org). Registros na Educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papyrus, 2017.

PINAZZA, Mônica Apezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 11-29, maio/ago, 2018.

PROENÇA, Maria Alice. O registro e a documentação pedagógica: Entre o real e o ideal... o possível! São Paulo: Panda Educação, 2022.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ROSCOE, Alessandra. Caixinha de guardar o tempo. São Paulo: Gaivota, 2012.

33

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: compreensão, produção e utilização no fazer e aprender docente”, sob a responsabilidade do pesquisador Monique Ribeiro da Silva. Nesta pesquisa pretendemos construir colaborativamente propostas para a construção da Documentação Pedagógica do professor a fim de qualificar sua prática no âmbito da Educação Infantil. A pesquisa será desenvolvida por meio de abordagem metodológica qualitativa e terá como instrumentos de coleta de dados o Grupo de Discussão, a Pesquisa Formação, Questionários avaliativos e diário de campo. O Grupo de Discussão será desenvolvido em dois momentos, ao início e ao fim da pesquisa, organizados com mediação da pesquisadora. A Pesquisa Formação será desenvolvida com os professores de Educação Infantil por meio online em 7 encontros, utilizando o aplicativo *Google Meet*, em horário acordado com os participantes. As temáticas desenvolvidas durante os encontros serão avaliadas sistematicamente pelos participantes por meio de questionário preenchido por meio do aplicativo *Google Forms* ao fim dos encontros. Para o registro das informações coletadas, serão utilizados gravadores de áudio e vídeo e diário de campo com os registros das impressões do pesquisador captadas durante os encontros e processo de pesquisa.

Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção de sua imagem serão adotados os seguintes procedimentos para manter o sigilo e o anonimato das informações: as fichas, avaliações e outros documentos não serão identificados pelo nome. Os registros de inclusão dos participantes serão mantidos de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio. Os termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade restrita, em arquivo único físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador. A captação de áudios, imagens e de produções de autoria serão feitas somente mediante o aceite dos participantes, estes consultados antecipadamente sobre o procedimento. Os registros captados por meio de áudios, imagens ou produções escritas serão de uso exclusivo à análise do pesquisador, estes protegidos por senha de acesso de posse somente do responsável pela pesquisa.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em produção de conhecimentos na área da educação com aplicação destes à prática, viabilizada aos professores por meio da ampliação dos saberes sobre o uso de registros e construção de documentação pedagógica e fortalecimento à prática docente individual e coletiva no âmbito da Educação Infantil e os riscos, embora mínimos, são decorrentes do impacto de indagações inerentes à prática, estes de ordem psicológica, intelectual ou emocional,



mediante desconfortos causados por evocação de memórias, vergonha ou cansaço durante a participação. Quanto a riscos de ordem física, ainda que mínimos, pode o pesquisado estar suscetível a dores e desconfortos locais mediante posicionamentos físicos ou exposição contínua a meios eletrônicos. Entretanto para minimizar e evitar que ocorram danos, pretende-se organizar os grupos de discussão e encontros de formação por meio online, evitando possíveis danos decorrentes de deslocamento ou desconforto por frequência em local no qual não se sinta familiarizado. Caso haja danos de ordem física, será garantido ao participante o encaminhamento ao sistema público de saúde da cidade na qual a pesquisa está sendo desenvolvida. Em situações de danos de característica psicológica, os participantes serão encaminhados ao serviço de atendimento da Universidade de Taubaté. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, pois será garantido o direito ao ressarcimento de despesas que forem necessárias. O Sr.(a) não receberá qualquer vantagem financeira.

O Sr.(a) receberá mais esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e tem liberdade para recusar-se a ingressar no estudo ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).



Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Monique Ribeiro da Silva por telefone (12) 991266120 (Inclusive ligações a cobrar), por e-mail no endereço eletrônico moniqueribeiros25@gmail.com ou presencialmente no endereço Rua Coronel Donato Mascarenhas, 739 – Monte Castelo – São José dos Campos/SP.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.





Monique Ribeiro da Silva

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Documentação Pedagógica na Educação Infantil: compreensão, produção e utilização no fazer e aprender docente”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante



ANEXO B**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu Monique Ribeiro da Silva, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: compreensão, produção e utilização no fazer e aprender docente, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Mantereí um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

São José dos Campos, 28 de Agosto de 2021



Monique Ribeiro da Silva

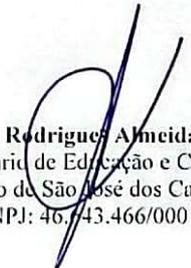
ANEXO C

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações do ofício nº. PPGEDH –030/2021 e anexos sobre a natureza da pesquisa intitulada “**Documentação pedagógica na Educação Infantil: compreensão, produção e utilização do fazer e aprender docente**”, com propósito de pesquisa a ser executado pela aluna Monique Ribeiro da Silva, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté (UNITAU), sob o acompanhamento da professora **Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro**, após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de: (1) formulário online; (2) formação colaborativa com professores das Unidades: CEDIN Amália Bondesan dos Santos, EMEI Prof Domingos de Macedo Custódio, EMEI Prof Idelena Menezes Trefilo de Carvalho, EMEI Prof Maria Leonor de Campos Mota Miranda, EMEI Prof Maria da Glória Mariano Santos, EMEI Prof Rosana Scarpel e EMEI Prof Zila Costa de Oliveira (3) pesquisa documental. Para sua realização os dados deverão ser coletados de forma online pela pesquisadora junto ao grupo de professores voluntários, respeitando os princípios éticos da pesquisa e mantendo-se o anonimato da instituição e dos profissionais envolvidos.

São José dos Campos, 07 de abril de 2022.



Jhonis Rodrigues Almeida Santos
Secretário de Educação e Cidadania
Município de São José dos Campos – SP
CNPJ: 46.743.466/0001-06

ANEXO D**DECLARAÇÃO**

Eu Monique Ribeiro da Silva, pesquisadora responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado “DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: compreensão, produção e utilização no fazer e aprender docente”, que tem por objetivo construir colaborativamente propostas para construção da documentação pedagógica do professor afim de qualificar sua prática no âmbito da Educação Infantil, declaro que a declaração de infraestrutura só será fornecida pela Secretaria de Educação e Cidadania da Prefeitura de São José dos Campos, após aprovação no Comitê de Ética.

Comprometo-me a anexar a autorização na Plataforma Brasil em forma de notificação.

São José dos Campos, 28 de outubro de 2021.



Monique Ribeiro da Silva – Pesquisadora Responsável

ANEXO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: compreensão, produção e utilização no fazer e aprender docente

Pesquisador: MONIQUE RIBEIRO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: E3057421.0.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.292.771

Apresentação do Projeto:

Adequada.

Objetivo da Pesquisa:

Construir colaborativamente propostas alternativas para a construção da Documentação Pedagógica do professor a fim de qualificar sua prática no âmbito da Educação Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios foram considerados.

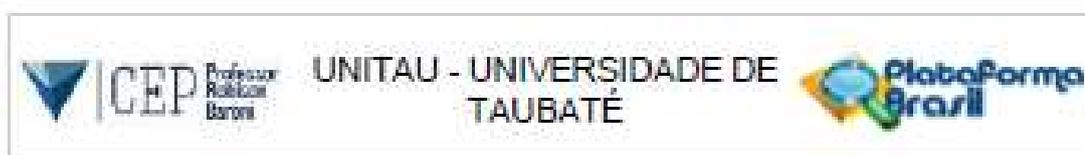
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto bem elaborado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pendência da relatoria anterior "Anexar o Termo de anuência/ infraestrutura do local que será realizado a pesquisa, mesmo se o local não emitir a autorização antes da aprovação do CEP, o mesmo deverá emitir em papel timbrado e assinatura informando que o documento será fornecido após a aprovação do CEP" foi respondida com o envio da solicitação de autorização protocolada no Departamento de Educação Básica.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.100-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3624-1857 Fax: (12)3625-1233 E-mail: cep.unitau@unitau.br



Continuação do Parecer 5.262/771

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendência.

Considerações Finais e arquivamento do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 11/03/2022, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: **APROVADO**.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1847979.pdf	02/03/2022 12:14:16		Aceito
Cronograma	MONIQUE_CRONOGRAMA_ATUALIZADO.pdf	02/03/2022 12:10:26	MONIQUE RIBEIRO DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_ALTERACOES_DOCUMENTOS_CRONOGRAMA.pdf	02/03/2022 12:08:52	MONIQUE RIBEIRO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	MONIQUE_RIBEIRO_projeto_dissertacao_mpe_2021_atualizado.pdf	02/03/2022 12:04:11	MONIQUE RIBEIRO DA SILVA	Aceito
Outros	MONIQUE_OFICIO_INSTITUICAO_PROTOCOLADO.pdf	30/11/2021 18:30:14	MONIQUE RIBEIRO DA SILVA	Aceito
Outros	MONIQUE_OFICIO_INSTITUICAO.pdf	30/11/2021 18:29:32	MONIQUE RIBEIRO DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	MONIQUE_DECLARACAO_INFRA.pdf	30/11/2021 18:27:09	MONIQUE RIBEIRO DA SILVA	Aceito
Orçamento	MONIQUE_ORCAMENTO.pdf	30/11/2021 18:26:15	MONIQUE RIBEIRO DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	MONIQUE_TERMOS_ANUENCIA_MODALIDADE.pdf	30/11/2021 18:25:54	MONIQUE RIBEIRO DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	MONIQUE_TERMOS_COMPROMISSO_PESQUISADOR.pdf	30/11/2021 18:25:15	MONIQUE RIBEIRO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MONIQUE_TCLE.pdf	30/11/2021 18:24:47	MONIQUE RIBEIRO DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_ALTERACOES_DOCUMENTOS.pdf	30/11/2021 18:23:04	MONIQUE RIBEIRO DA SILVA	Aceito
Parecer Anterior	PE_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5107857.pdf	30/11/2021 18:22:10	MONIQUE RIBEIRO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	PE_MONIQUE.pdf	29/10/2021 11:45:37	MONIQUE RIBEIRO DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Macedo do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3824-1887 Fax: (12)3825-1233 E-mail: cep.unitau@unitau.br



Continuação do Parecer 5.262.771

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATÉ, 15 de Março de 2022

Assinado por:

Wendry Maria Palácio Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATÉ
Telefone: (12)3524-1887 Fax: (12)3535-1233 E-mail: cep.unitau@unitau.br