

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Maria Júlia de Oliveira Dias

Percursos da formação do professor para uso da documentação pedagógica  
como registro histórico

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo  
2018

Maria Júlia de Oliveira Dias

Percursos da formação do professor para uso da documentação pedagógica  
como registro histórico

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, área de concentração Formação de Formadores: Ação Pedagógica e Avaliação, sob a orientação da Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

São Paulo  
2018

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

*Acho que o quintal onde a gente  
brincou é maior do que a cidade.*

*A gente só descobre isso depois de  
grande.*

*A gente descobre que o tamanho das  
coisas há que ser medido pela  
intimidade que temos com as coisas.*

*Há de ser como acontece com o amor.*

*Assim, as pedrinhas do nosso quintal  
são sempre maiores do que as outras  
pedras do mundo.*

*Justo pelo motivo da intimidade (...)*

*Se a gente cavar um buraco ao pé da  
goiabeira do quintal, lá estará um guri  
ensaiando subir na goiabeira.*

*Se a gente cavar um buraco ao pé de  
um galinheiro, lá estará um guri  
tentando agarrar no rabo de uma  
lagartixa.*

*Sou hoje um caçador de achadouros da  
infância.*

*Vou meio dementado e enxada às  
costas cavar no meu quintal vestígios  
dos meninos que fomos (...)*

**MANOEL DE BARROS**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meu pais (*in memoriam*) que acompanharam cada passo da minha vida, pelo carinho, pelo incentivo, me ensinando a ser determinada e a buscar meus sonhos!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, hoje e sempre!

Aos meus irmãos e irmãs, por muitas brincadeiras em nosso quintal, pelo amor e as aprendizagens de vida.

Ao Carlinhos, pai do meu filho, companheiro de muitos anos de convivência, pelo incentivo, pelo carinho e amizade.

Ao meu querido filho André, amor incondicional, pela compreensão, incentivo e respeito as minhas ausências.

Aos meus primos mineiros pela torcida e carinho permanente.

Aos meus familiares e amigos, os quais seria muito difícil escrever todos os nomes, mas estão no meu coração.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, pela paciência, confiança e disponibilidade em contribuir tanto na minha formação e com este trabalho.

Às professoras Emilia Cipriano e Gisela Wajskop, pela receptividade ao convite para compor a banca da qualificação por suas contribuições e intervenções determinantes para a pesquisa.

Às amigas que encontrei no mestrado: Solange, Vanessa, Lenita, Lenice e Juliana, pelo prazer da amizade e convivência semanal.

À tutora Adriane Fin, pelo acolhimento, carinho e generosidade em compartilhar seus conhecimentos.

Ao querido Humberto, pela paciência, atenção e disponibilidade.

Às mantenedoras Juliana e Mayra da escola-campo, pela compreensão, muita compreensão, por apoiar e permitir que eu me ausentasse do trabalho para esta conquista.

Em especial à coordenadora Cris pela dedicação, competência e companheirismo ao longo dessa trajetória.

Às professoras da escola-campo pela dedicação, alegria e competência com que realizam seu trabalho com os pequenos.

À diretora e amiga Kátia Chedid, por alimentar meu sonho e pesquisa, acolhendo minhas angústias no percurso deste estudo.

À Anna Maria, pelo apoio, carinho, meu anjo de todos os dias, pela disponibilidade admirável!

Às professoras do Madre Alix, pelo acolhimento das inquietações da pesquisadora.

À Cema, minha querida amiga, pelo apoio, pelas conversas alegres e incentivadoras.

À Marilse, minha amiga irmã tão querida, pela escuta e apoio sempre!

À minha querida professora Rose, pela dedicação e preciosa ajuda na tradução!

À Fúlvia amiga de tantos anos, pelo apoio e carinho.

À Ciça, pelas reflexões, sensibilidade e encorajamento!

E aos meus dois anjos, Vera e Ero, que me ajudaram a manter a casa alegre e em ordem, meu profundo agradecimento!

DIAS, Maria Júlia de Oliveira. **Percursos da formação do professor para uso da documentação pedagógica como registro histórico**. 2018. 78 fls. Dissertação de Mestrado Profissional (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2018.

## RESUMO

Buscou-se investigar como o coordenador pedagógico pode mobilizar os professores a usar a documentação pedagógica em favor das crianças de Educação Infantil. O objetivo principal da pesquisa foi desenvolver um processo formativo em que professores de crianças de zero a cinco anos refletissem sobre o uso do registro em suas experiências docentes e encontrassem caminhos para aperfeiçoar a sua prática. A fundamentação teórica foi pautada nos escritos de Imbernón (2016) no que se refere ao conceito de formação continuada e para discutir o conceito de documentação pedagógica e de registros, a inspiração foi nas obras de Freinet (1920), Freire (1992) e Warschauer (1993, 2001). A fundamentação da metodologia foi apoiada em autores como Passos (2016), Fiorentini (2004) e Thiollent (2016), que discutem os conceitos de grupos colaborativos e pesquisa-ação. A pesquisa está vinculada à atuação profissional da pesquisadora como coordenadora pedagógica e seus participantes são nove professoras que trabalham com crianças na faixa de zero a cinco anos de uma escola particular da zona sul da cidade de São Paulo. Os dados foram produzidos a partir da realização de três encontros reflexivos com as professoras, em que foram discutidas questões referentes ao uso de registros e da documentação pedagógica. A dinâmica dos encontros envolveu discussões conjuntas, levantamento de hipóteses, identificação de problemas e propostas de estratégias para buscar alternativas e adequações, a partir dos registros e da prática da sala de aula. As reuniões foram gravadas e o material produzido foi compartilhado com as professoras e submetido à análise pela pesquisadora. Os resultados indicaram um movimento no sentido da constituição de um grupo colaborativo. As professoras destacaram as aprendizagens decorrentes do contato com colegas mais experientes e com materiais produzidos em outros contextos, seus relatos expressaram a relevância de documentar e de dar voz às crianças, para que tomassem consciência das suas experiências, de suas conquistas e desafios. Outro aspecto revelado pelas falas das professoras foi a reflexão da prática de observação e registro que não termina com a explicação dos fatos, mas se reconstitui, a partir do pensar e da discussão para estabelecer relações e conexões.

**Palavras-chave:** formação continuada, encontro reflexivo, documentação pedagógica e educação infantil

DIAS, Maria Júlia de Oliveira. **Paths of teacher training for use of pedagogical documentation as historical record**. 2018. 78 fls. Dissetation (Professional Master in Education: Professors' Training). Pontifícia Universidade Católica of São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2018.

### **ABSTRACT**

We sought to investigate how the pedagogical coordinator can mobilize teachers to use pedagogical documentation in favor of children in Early Childhood Education. The main goal of the research was to develop a formative process in which teachers of children from birth to age 5 reflected on the use of the register in their teaching experiences and found ways to improve their practice. The theoretical foundation was based on the writings of Imbernón (2016) regarding the concept of continuing education and to discuss the concept of pedagogical documentation and records, the inspiration was in the works of Freinet (1920), Freire (1992) and Warschauer (1993, 2001). The foundation of the methodology was supported by authors such as Passos (2016), Fiorentini (2004) and Thiollent (2016), who discuss the concepts of collaborative groups and action research. The research is linked to the professional performance of the researcher as pedagogical coordinator and its participants are nine teachers working with children from birth to age 5 of a private school in the south of the city of São Paulo. The data were produced from the realization of three reflective meetings with the teachers, in which questions were discussed regarding the use of records and pedagogical documentation. The dynamics of the meetings involved joint debates, raising hypothesis, problem identification and proposals for strategies to seek alternatives and adjustments, based on classroom records and practice. The meetings were recorded and the material produced was shared with the teachers and submitted to the analysis by the researcher. The results indicated a movement towards the constitution of a collaborative group. The teachers emphasized the lessons learned from the contact with more experienced colleagues and with materials produced in other contexts, their reports expressed the importance of documenting and giving voice to the children, so that they became aware of their experiences, their achievements and challenges. Another aspect revealed by the teachers' statements was the reflection of the practice of observation and recording that does not end with the explanation of the facts, but is reconstituted from thinking and discussion to establishing relationships and connections.

**Keywords:** continuing education, reflective meetings, pedagogical documentation and early childhood education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SABESP	Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
Trajetória Profissional.....	12
Da Sala de Aula à Formação de Professores .....	14
<b>CAPÍTULO I – O PROBLEMA E OS OBJETIVOS</b> .....	17
1.1 – Origens e Formulação .....	17
1.2 – Objetivos .....	19
<b>CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	21
2.1 – Pesquisas Correlatas .....	21
2.2 – Formação de Professores: a Reflexão da Prática, na Prática e sobre a Prática .....	29
2.3 – A Formação Continuada na Escola .....	31
2.4 – Trabalho com Grupos Colaborativos .....	34
2.5 – O Registro como História da Experiência.....	37
2.6 – A Documentação Pedagógica – Registros do Cotidiano .....	41
2.7 – Documentação na Creche .....	43
2.8 – Documentação Educativa no Contexto de Reggio Emilia .....	44
2.9 – A Documentação e os Textos Legais.....	49
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA</b> .....	52
3.1 – Contexto da Pesquisa .....	52
3.2 – Sujeitos da Pesquisa.....	55
3.3 – Procedimentos de Coleta de Dados.....	56
<b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS DADOS</b> .....	57
4.1 – Os Encontros Reflexivos .....	57
4.2 – Desenvolvimento dos Encontros .....	59
4.3 – Análise dos Dados .....	63
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	72
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	75

## **INTRODUÇÃO**

### **Trajetória Profissional**

Narrando minha história na pedagogia retomo meu percurso acadêmico. Foi em uma noite de verão de 1998 que me formei na graduação em pedagogia. Já estava em sala de aula há muito tempo e com um curso de Letras interrompido, pois minha formação docente inicial, foi no curso de Magistério.

A busca por manter minha atualização permanente e o acesso às pesquisas mais recentes que a ciência produzia, abriu progressivamente o caminho para o meu envolvimento com a formação autônoma. Bem antes da globalização e a chegada da internet, havia um desejo de estar onde a modernidade estava e de alcançar os conceitos e concepções em debate dos grandes Fóruns de Educação. O jornalismo conduziria ao ideal, mas a graduação poderia me distanciar da carreira como professora. A decisão foi seguir em frente no curso de pedagogia.

A minha primeira experiência docente foi com o 3º ano do ensino fundamental, num colégio particular. Trabalhei nesse colégio por seis anos e com a mesma série. Por minha escolha, após esse tempo, busquei novos desafios em outra instituição particular. Estava entusiasmada com o novo colégio e com o grupo de crianças do terceiro ano do ensino fundamental. A experiência anterior me dava segurança em relação ao conhecimento dos conteúdos, assim com firmeza como conduzir o grupo novo com um pouco mais de trinta alunos na classe. As rodas de conversa no início da aula traziam organização da rotina, promoviam a escuta e respeito entre os alunos e o intercâmbio de ideias.

Nesse contexto, iniciamos um projeto para entender a escassez da água em São Paulo. O projeto foi organizado especialmente frente ao tema em destaque naquela época do ano em razão da ausência de chuvas em São Paulo e a falta de água. Ali iniciamos a experiência de documentar o processo de investigação – lendo, observando e interpretando nossas ações, as ideias e pensamentos.

Diante daquele cenário, propusemos em uma assembleia, organizar ações que pudessem mobilizar as famílias e a comunidade do entorno quanto ao desperdício de água. O projeto ganhou proporção e foi parar na rádio Eldorado ganhando divulgação

do trabalho realizado. O fato é que para registrar as reuniões, entrevistas com moradores e pesquisas dos alunos, escrevíamos as informações num portfólio, caderno criado por nós, às vezes à mão, por meio de cartas e textos, às vezes colávamos os artigos recortados de revistas científicas e jornais. Fazíamos painéis na parede com notas/registros, folders da companhia de água, a SABESP – orientando a população quanto à economia de água, fotos e notícias de jornal.

Ainda não estávamos na era tecnológica de escolas equipadas com computadores, nem tablets, muito menos de smartphones. Revezávamos na escrita dos textos, ora os alunos ora eu mesma. Desta forma, o caderno era construído a muitas mãos, bem artesanal como deveria ser: fotos, artigos coletados em jornais, folders orientadores à população sobre o desperdício de água e usado por nós para análise dos materiais, textos coletivos da classe, cartas dos familiares, desenhos das crianças, enfim, vários materiais pesquisados por todos nós. O caderno era consultado pelas famílias num rodízio semanal estruturado pelas próprias crianças – uma tabela feita à mão: cartolina, régua e lápis – tudo com muito capricho, pois guardava memórias das etapas do projeto: diálogos transcritos, fotos dos alunos, textos coletivos e contribuições de pesquisa dos familiares.

A partir desta experiência com o grupo de terceiro ano, me interessei cada mais vez por estudar os registros como fonte histórica dos percursos educacionais. O trabalho de Cecília Warchauer (1993), iluminava meus caminhos pelo empreendimento intelectual do grupo e da professora em relação aos registros. Apesar dos diferentes jeitos que cada um encontra para registrar as atividades pessoais de sala, eu me identificava com a autora, em razão dos motivos pelos quais ela buscava para aproximar-se das teorias e reflexão da prática pedagógica, os registros coletivos com os alunos e o diário pessoal.

Segundo Warschauer (1993, p.61): “Registrar a própria prática pode ser um rico instrumento de trabalho para o professor que busca reconstruir os conhecimentos junto com os alunos, porque o retrato do vivido proporciona condições especiais para o *ato de refletir*”.

## **Da Sala de Aula à Formação de Professores**

A minha trajetória como professora do ensino básico se encerrou quando fui convidada para trabalhar como Orientadora Educacional, inaugurando o setor educacional num colégio católico, mas por um curto período, pois a instituição não me permitiu desenvolver meu papel profissional e iniciante naquela função, diante de muitas incertezas e minhas intenções em assumir uma posição democrática e reflexiva no âmbito educacional junto aos alunos e à equipe de professores.

Após a experiência como orientadora educacional, assumi a coordenação pedagógica em outro colégio. Ao longo desse tempo, minha paixão pelos processos de ensino aprendizagem me motivou a buscar compreender os desafios pedagógicos que compõem as vivências de sala de aula.

Em um novo colégio, motivada pelo novo contexto e a responsabilidade por construir um comprometimento e vínculo com a nova equipe docente, a experiência seria um desafio ao meu desenvolvimento profissional, já que a instituição apoiava com investimentos, cursos e assessorias dentro e fora do colégio, do estado ou país.

Nessa escola, tive a oportunidade de desenvolver-me profissionalmente, investindo em minha própria formação, e isso acontecia de acordo com as necessidades do grupo de professores e da instituição, bem como do enfoque proposto coletivamente nos espaços de reflexão que asseguravam a formação permanente e em serviço de todos os envolvidos na escola.

Com o intuito de recuperar a história do grupo de professoras do colégio para entrar no cotidiano e entender toda sua complexidade, utilizei a recuperação das memórias das professoras mais antigas, por meio de relatos orais. Valorizando o percurso histórico, propus o registro das narrativas das memórias, para que pudessem ser recontadas em outros tempos, inspirada na perspectiva de Paulo Freire sobre a importância do registro como o hábito de documentar historicamente a prática.

Naquele ano de 2005, reforcei meu interesse pelos registros e memórias dos percursos pedagógicos recuperados como documentação das experiências vividas. Considerando a necessidade de alguns documentos que são produzidos na escola e com meu desejo de contribuir de modo consistente com a formação das professoras, decidi conjuntamente com a equipe da minha unidade, analisar todos os documentos

pedagógicos produzidos por elas, com o propósito de dar significado ao instrumento e melhorar a qualidade da relação que se faz – das práticas vividas, clareza e coerência dos encaminhamentos, como por exemplo: semanário, pautas de atendimento a pais, o diário de campo - documentações impregnadas de cargas afetivas, reflexões pessoais e as representações de cada professor.

Durante quase doze anos em que estive à frente do projeto pedagógico como coordenadora nesta escola, junto à equipe docente avançamos significativamente promovendo reflexões da prática educativa, por meio da documentação pedagógica e seus contextos, compreendendo os percursos de aprendizagens dos alunos e os conhecimentos significativos, já que a equipe era bem experiente e avançava em formações autônomas. Conforme afirma Imbernón (2011, p.50).

A formação permanente do professor está apoiada em cinco eixos de atuação: a reflexão prático-teórica sobre a prática e sua capacidade de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa, a troca de experiências entre iguais no sentido de aumentar a comunicação entre os professores e tornar possível a atualização nos campos de intervenção educativa, a união da formação a um projeto de trabalho, a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, exclusão ou intolerância, o desenvolvimento profissional da instituição mediante trabalho conjunto para transformar essa prática conjunta como inovação institucional.

No que diz respeito à formação permanente do professor, é evidente para o autor, conforme a citação acima que a formação deve ser voltada para o ambiente escolar, ou seja, a reflexão prático-teórica enquanto espaço de diálogo e troca de conhecimentos, supõe estudos e reflexões a partir do material produzido pelos professores. O autor se refere tanto aos grupos de estudos, palestras, quanto às oficinas que possibilitem ao professor estabelecer relação entre teoria e prática produzindo novos conhecimentos, bem como promovendo o desenvolvimento profissional.

O incentivo intelectual da Instituição, sempre chegava como convite aos professores e não como imposição. Assim a instituição validava aos gestores e à equipe de professores autonomia para diagnosticar demandas e necessidades, propondo soluções e aportes para a superação: assessoria ou investimento individual às pesquisas, e cursos à equipe de maneira geral.

Na mesma semana em que me desliguei deste colégio, fui convidada novamente a constituir um novo projeto pedagógico desafiador com uma equipe jovem de docentes iniciantes. Desde o início a escola recebia muitas visitas e os atendimentos a pais cresciam dia a dia. O berçário passava pelo mesmo movimento - crescia e a demanda formativa também: estudos sobre concepções, processos de higiene e cuidados, o espaço e seus materiais. Em pouco mais de um ano o colégio cresceu: passou de 11 a 90 crianças entre educação infantil e o berçário, 20 estagiárias, 8 professoras, a coordenadora pedagógica e eu como diretora pedagógica.

Diferente da experiência anterior, estava agora frente a um projeto com a concepção de educação semelhante à escola anterior, contudo, com uma jovem equipe de profissionais docentes. Algumas mais experientes e outras nem tanto. O fato é que teria de ajudar a constituir a identidade do grupo e do projeto de formação. Combinamos que iríamos ler aos poucos, artigos científicos, analisar modelos de documentação pedagógica<sup>1</sup> como os registros de Madalena Freire (2007), as anotações dos diários de Cecília Warschauer (1993) e catálogos de Reggio Emilia<sup>2</sup> trazidos, por mim, dos cursos realizados.

Assim, é justamente nas entrelinhas desse relato que apresento meu desafio de pesquisa: como mobilizar os professores para o trabalho com os registros? Será a documentação pedagógica um instrumento potente para a formação de professores?

---

<sup>1</sup> Documentação Pedagógica – O termo documentação pedagógica não é um termo recente. Na pedagogia de Celestian Freinet (1896 – 1966), o crítico da escola tradicional, professor e pesquisador Francês, já enfatizava a importância de se registrar as observações, debates e descobertas no Livro da Vida. Isso requeria habilidades a serem desenvolvidas como a atenção, observação, síntese, análise, organização de ideias e argumentação. Valorizava a pesquisa, os registros e a experimentação como maneira de aprender.

<sup>2</sup> Reggio Emilia - “Reggio Emilia é uma cidade de 130.000 habitantes na próspera região da Emilia Romagna, no nordeste da Itália. Seu sistema municipal de educação para a primeira infância tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação no mundo (Newsweek, 2 de dezembro de 1991). Atualmente, a cidade financia e opera 11 escolas pré-primárias para crianças de 3-6 anos, bem como 13 centros para crianças de 0-3 anos. Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem de Reggio Emília. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21).

## **CAPÍTULO I – O PROBLEMA E OS OBJETIVOS**

### **1.1 – Origens e Formulação**

As reuniões da escola vem fortalecendo o projeto político pedagógico e oportunizando as reflexões conjuntas que fundamentam os propósitos do plano pedagógico. Em concordância com essa estrutura de formação, a equipe docente reconheceu junto à coordenação pedagógica, a necessidade de encontros semanais para conjuntamente, refletir e problematizar as práticas de sala de aula. Em razão de agilizar a comunicação da equipe, trocamos bilhetes no dia a dia por e-mails ou por mensagens de whats app. São mensagens de divulgação de textos teóricos para estudo, encaminhamento dos semanários, planos de aulas, pautas e algumas documentações de atividades com anotações e fotos das vivências.

Desta maneira, a coordenação vem constituindo com os professores, uma organização pedagógica e uma identidade da escola que é revelada por meio das marcas das crianças nas paredes e nos murais das salas.

Algumas obras das crianças são expostas comunicando saberes, criatividade, descobertas e aprendizagens. Principalmente a documentação das professoras mais experientes. As demais, ainda vêm caminhando, aos poucos, nesta prática de registro.

Alcançar uma documentação pedagógica, que elaborada cuidadosamente, possa ser eficiente para mostrar o ponto de vista das crianças, os contextos e percursos de aprendizagem, ainda é um desafio para a equipe de professores como um todo.

Segundo Rubizzi (2014) pesquisadora de Reggio Emilia, quando os professores refletem sobre as escolhas e as ações que cumprem, a consciência das suas propostas com as crianças aumenta de maneira significativa.

Rubizzi (2014) comenta que para que a observação de um professor não se reduza a um texto escrito com os eventos que aconteceram, a observação precisa ser reconstruída e interpretada sem perder de vista os sujeitos (crianças e professores), o próprio grupo, o processo de aprendizagem, a qualidade das intervenções e das metodologias produzidas.

As afirmações de Rubizzi (2014) reforçam que a análise das anotações diárias é premissa para o professor, pois quando revisita seus registros e interpreta contextos ou conceitos e consulta imagens, adquire um novo entendimento dos caminhos do grupo.

Nesse sentido, pensar numa documentação pedagógica que não apenas narre um acontecimento, mas que possa dar visibilidade à imagem da criança e seu percurso de criação e aprendizagem, possibilita considerar a documentação como processo de investigação do percurso das crianças e material de reflexão com outros profissionais.

De acordo com Malaguzzi<sup>3</sup> (2005, apud MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p.66):

Os professores e os profissionais de cada escola tem o direito de contribuir para o desenvolvimento e aprofundamento dos marcos conceituais que definem os conteúdos, os fins e as práticas da educação, através de debates abertos no interior da equipe, com os membros da coordenação pedagógica [...]. Para os professores, portanto, deve haver o direito de diálogo e a discussão de ideias e experiências para enriquecer os instrumentos de avaliação e julgamento profissional.

Para Malaguzzi (2005, apud MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017) fica evidente que a prática de reflexão conjunta em um espaço de formação, adquire um valor importante para os docentes. Nesse contexto de trabalho, um pode aprender com o outro, pois partilham ideias, informações e buscam soluções conjuntamente. O problema de um docente, passa a ser de todos, enfrentado por todos. Outro aspecto relevante do trabalho coletivo é que as perguntas partem dos próprios docentes, não são impostas a eles. Desta maneira, essa forma de investigar possibilita o desenvolvimento da capacidade de análise e crítica, pois o professor poderá formular questões sobre sua própria prática e interpretá-la de maneira a buscar uma solução para modificar a realidade.

As atividades pedagógicas da escola são registradas. Porém, o fato de ter registros não significa produzir a documentação como valor avaliativo de processos ou gerador de conhecimento.

---

<sup>3</sup> Loris Malaguzzi (Correggio 1920 – Reggio Emilia 1994) foi pedagogo e educador.

Na minha prática como coordenadora junto às professoras, esse trabalho com a documentação pedagógica está presente no uso de diferentes estratégias de registro, na produção de pequenos vídeos e de fotografias que sistematizem o cotidiano das crianças e que constituam material pedagógico para o acompanhamento e análises do processo educacional.

Assim, propõe-se desenvolver um processo de formação continuada em uma perspectiva cooperativa de trabalho, alimentada na reflexão conjunta, que testemunha esforços constantes para analisar as práticas, evidenciar as trajetórias de aprendizado das crianças, teorizar as ações necessárias para que as mudanças aconteçam, com o propósito de contemplar a seguinte questão de pesquisa: Como planejar um caminho metodológico de maneira a criar condições para que os professores se sensibilizem para o uso do registro?

Associada à pergunta geral, surgem outros questionamentos: trazer a documentação coletada individualmente para o coletivo, é suficiente? Propiciar o acesso a registros produzidos por outros professores cria condições para o grupo refletir conjuntamente e avançar na elaboração de documentações como registro da experiência?

Essas questões enunciam o problema de pesquisa: como desenvolver um processo formativo que envolva professores da educação infantil na reflexão sobre o uso da documentação pedagógica de modo a evidenciar as aprendizagens das crianças?

## **1.2 – Objetivos**

O objetivo geral da pesquisa é desenvolver um processo formativo com os professores para o uso da documentação pedagógica, em favor das crianças da Educação Infantil.

Almejando prosperar frente ao referido objetivo, pretende-se desenvolver os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar historicamente o conceito de documentação pedagógica.
- Conhecer diferentes modalidades de registro utilizados pelos professores para a documentação pedagógica.

- Utilizar estratégias formativas que promovam a reflexão coletiva sobre o uso da documentação pedagógica.
- Desencadear um processo para a constituição de um grupo colaborativo na escola.

## CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 – Pesquisas Correlatas

A fim de verificar o conhecimento já produzido sobre o tema, busquei por meio de dois sites, pesquisas correlatas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Inicialmente foram utilizadas as seguintes palavras-chave: registros, práticas da educação infantil e coordenador pedagógico.

Ao redefinir as palavras-chave para: formação de professores, documentação pedagógica e registros, obtive dezesseis trabalhos, entre os anos de 2009 a 2018, sendo seis dissertações e três teses, que se aproximavam do meu problema de pesquisa. Assim, optei por utilizar os descritores “documentação pedagógica, formação de professores e educação infantil”.

A maioria das pesquisas ampliou meus conhecimentos significativamente em relação aos processos de **documentação pedagógica** influenciados por Reggio Emilia, na Itália; os registros dos professores; e a formação permanente de professores e seus desafios.

Um dos textos que mais se aproximou da problemática de minha pesquisa foi a Dissertação do Mestrado: **Portfólio: desafio à prática e à formação docente** (AMANCIO, 2011).

Nesta dissertação, o objetivo foi compreender e analisar quais discursos na infância são instaurados no portfólio, como documentação pedagógica. Já na introdução, Amâncio aponta o contexto de mudança das práticas pedagógicas, a necessidade da formação de professores e a profissionalização docente a partir dos registros dos professores de suas práticas.

O que destaco neste estudo é o fato de a pesquisadora reconhecer e reafirmar que a documentação pedagógica apresenta-se numa visão democrática da educação, legitimando todos os participantes implicados como protagonistas neste processo, como os professores, alunos e alunas e os demais educadores da comunidade escolar. Nesta perspectiva aprofunda a afirmação de Rinaldi (2012, p.119), de que o

valor da documentação no processo é, em primeiro lugar e acima de tudo, uma ferramenta educacional, mas além disso, uma grande oportunidade de avaliar os processos de aprendizagens dos alunos.

A autora destaca ainda o conceito de colaboração a partir de alguns autores, em razão de que a pesquisa seja uma pesquisa crítica de colaboração. Assim descreve, por meio dos fundamentos, a ideia de como se dá o processo de formação do professor, o processo de desenvolvimento do ser humano, o processo capaz de provocar o aprendiz em direção ao desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão e de solucionar problemas. Neste sentido, professores, coordenadores e alunos tornam-se sujeitos do processo ao invés de objeto do processo histórico;

Ao conceituar o portfólio, Amâncio apresenta o caminho da observação e avaliação dos processos de aprendizagens das crianças e do professor para rever e analisar sua prática documentada. Além disso, apresenta o portfólio como instrumento para modificar o olhar do professor em direção às crianças (concepção) e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como as práticas pedagógicas.

A autora fundamenta-se nos dizeres de Freire (1993, apud AMÂNCIO, 2011, p.58), “A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Assim sendo, para a pesquisadora, a formação se dá em contexto de trabalho e diz respeito a uma cultura profissional permanente de estar em grupo para discutir práticas e transformar a sala de aula.

Em seguida, comenta também a perspectiva de Vigotsky com relação direta ao desenvolvimento do ser humano, por meio de processos interacionais mediados, em situação de prática social. Tal discussão remete ao papel da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vigotsky considera que a colaboração em grupo é capaz de impulsionar o aprendiz em direção ao seu desenvolvimento e a solucionar desafios.

Outra fundamentação da autora, são os apontamentos de Liberali (2009, apud AMÂNCIO, 2011). Comenta primeiramente que é o ato de refletir que leva o sujeito a revisar crítica e racionalmente aquilo que faz, com a intenção de transformar sua ação. Sendo a reflexão, o ato de distanciar-se das ações, voltar a olhá-las e interpretá-las, como se não tivessem sido praticadas por ele, possibilita o autoquestionamento para compreender as próprias ações. A reflexão também pode ser vista como um ato

criador, segundo Liberali (2009, apud AMÂNCIO, 2011), pois como forma de conhecimento possibilita um novo agir que cria e transforma o presente. Numa perspectiva vigotskyana, o coordenador como mediador no processo de aprendizagem do professor, ajudará o professor a questionar o senso comum, a tornar-se consciente de seu papel e de suas ações e compreender os conceitos teóricos que embasam sua prática, no sentido de vir a se tornar um profissional crítico.

Outro aspecto mencionado, segundo Liberali (2009, apud AMÂNCIO, 2011) a negociação vivenciada pelos indivíduos numa atividade conjunta, a partir do confronto de ideias, conceitos e práticas permite a produção criativo-colaborativa de significados. Assim, os indivíduos se tornam conscientes de sua ação no mundo e podem transformar os contextos em que vivem e atuam.

A análise deste trabalho foi importante para reforçar a contribuição de alguns autores como Vigotsky e Freire, principalmente para a minha prática pedagógica, proporcionando melhores perspectivas das formações com o trabalho das documentações.

A tese **A construção de Práticas de Registro e Documentação no Cotidiano do Trabalho pedagógico da Educação Infantil** (MARQUES, 2010) elege o registro e a documentação pedagógica como objeto de análise, problematizando as possibilidades na prática, discutidas no âmbito acadêmico e no contexto de trabalho. A pesquisadora optou pelo estudo de caso coletivo, ou estudo de casos múltiplos, investigando quatro escolas municipais de infância, sendo três em São Paulo, e uma em Bolonha, (Itália) que desenvolvem práticas de registro e documentação.

A investigação pautou-se na concepção de criança como um ser de direitos e produtora de conhecimento e cultura, bem como na documentação pedagógica como ferramenta de escuta, avaliação e narração de percursos educacionais e na reconstrução do projeto político-pedagógico. Marques parte do pressuposto de que o registro de práticas configura-se como elemento essencial das práticas dos professores e que precisa ser incorporado à cultura pedagógica da Educação Infantil como procedimento de acompanhamento dos trabalhos docentes e a avaliação do desenvolvimento das crianças – cenário da investigação da autora. Retoma ainda o conceito de organização aprendente, referindo-se à capacidade de uma organização evoluir através de suas próprias aprendizagens e a de promover aos seus membros condições de aprendizagem coletiva e individual. Coletivo – entende-se o resultado

de interações de indivíduos que trabalham e convivem na mesma organização. A organização assumindo-se como aprendente, oportuniza formação e qualificação a seus membros e qualifica-se também. A autora escreve que as culturas colaborativas entendidas como espaço de reflexão, estudo e desenvolvimento, precisam ser construídas e cultivadas nas escolas, bem como os processos de formação, não de maneira autoritária ou impositiva, mas cuidadosa e essencialmente democrática.

Em concordância com o autor, considero para essa pesquisa, a concepção das culturas colaborativas como perspectiva dos encontros formativos com as docentes, nas diferentes instâncias de reflexão sobre a ação: reuniões, registros (documentações, sínteses, pautas, etc.) e relatos. A intenção dessa iniciativa é no sentido de investigar o sentido do processo formativo com os professores para o trabalho com a documentação pedagógica.

Inicialmente, Marques esclarece conceitualmente os termos da pesquisa, apontando a expressão “registro de práticas”, derivada das produções de Madalena Freire, que no livro *Observação, registro e reflexão* apresenta o registro como instrumento metodológico do trabalho docente, ao lado de outros: planejamento, observação e reflexão. A observação e a reflexão da prática, apoiada no registro, fornece indicativo para planejamento e orienta a observação. Marques comenta que segundo Madalena Freire, registrar a prática significa estudar a aula, refletir sobre o trabalho e abrir-se ao processo de formação.

Da questão central da pesquisa outras decorrem em relação aos registros e documentação dos docentes, tais como: em que momento registram? Para que registram? Em que os registros contribuem para o aprimoramento das práticas?

Outro apontamento de Marques relacionado ao conceito de documentação pedagógica emerge a partir da experiência italiana para a Educação Infantil, desenvolvida na cidade Reggio Emilia e coordenada pelo pedagogo Loris Malaguzzi.

Segundo a pesquisadora a documentação como área do conhecimento, a partir da pedagogia reggiana, pode ser entendida como uma atividade de elaboração, comunicação, pesquisa e difusão de documentos. A documentação é concebida não apenas como narração, mas como explicitação de conceitos-chave, escolhas metodológicas, processo de reflexão sobre a prática e de formação contínua. A documentação pode ser compartilhada com as famílias (como forma de divulgação e

de tornar visível o percurso), com outros educadores, ou com a própria equipe enquanto instrumento de planejamento e avaliação da ação.

Outros achados de Marques (2010) referem-se à produção do portfólio como reconstrução da concepção de avaliação de forma a contemplar a diversidade de experiências vivenciadas pelas crianças, as aprendizagens e interações oferecidas pelo currículo, além de favorecer o hábito de registro dos professores ao longo dos processos.

No portfólio são organizadas fotografias, fala das crianças e atividades realizadas pela turma. Trata-se de uma seleção de atividades e situações vivenciadas pelo grupo, registradas ao longo do bimestre de forma visual, gráfica ou escrita, organizadas sequencialmente e acompanhadas de legendas, textos coletivos e notas.

Segundo Marques (2010), o portfólio pode ser definido como uma modalidade de documentação que descreve um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que funda-se na documentação do real, a partir das narrativas, fotografias, vídeos e episódios que constroem memória e identidade de um grupo, além da reflexão do professor, acerca de sua prática e desenvolvimento do grupo.

Assim, Marques (2010) comenta, com base nas referências de Reggio Emilia, que a pesquisa bibliográfica aliada aos estudos de caso possibilita compreender a documentação como processo intencional de produção, seleção e organização dos registros. Intencional porque implica planejamento e tomada de decisão dos objetivos, conteúdos, interlocutores e modo de produção. A documentação assume diferentes características a depender do que, por que e para quem se documenta, o que implica diferentes linguagens em razão da comunicação. Desta forma a documentação atinge diferentes finalidades: construção de memória, a comunicação/divulgação às famílias ou outros interlocutores, a reflexão das práticas – e a revisão para redimensionar o projeto pedagógico institucional.

Cada escola elabora modos particulares de produzir a documentação, mantendo o olhar reflexivo quanto à identificação de demandas, necessidades ou mesmo a continuidade do processo. Destaca ainda que a relevância de experiências empreendidas pelas escolas podem ter sinalizado caminhos ou indicado possibilidades para o conjunto da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Na dissertação **A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo** (VIEIRA, 2013) a autora realiza um estudo partindo da seguinte questão: Em que medida a documentação pode apoiar o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da educação infantil?

Para introduzir a temática, Vieira (2013) contextualiza historicamente o surgimento dos debates em torno da qualidade de atendimento à criança e como as políticas educativas e os projetos pedagógicos surgiram garantindo a igualdade de direito de todas as crianças a uma educação de qualidade. Desta forma, a formação do profissional que atua com a criança ganhou um notório espaço. Assim, discutindo os processos formativos dos profissionais dedicados à educação infantil, a autora afirma que abrem-se múltiplas facetas de análises e uma delas, a documentação – realizada no cotidiano dos professores pela produção de relatórios, registros de atividades, relatórios, exposição de trabalhos elaborados pelas crianças que passam a ser instrumentos de ação, reflexão e transformação da prática.

Vieira (2013) explica que o termo *documentação pedagógica*, usado ao longo do texto, não é um termo novo, referindo-se às ideias de Freinet na década de 1920, como por exemplo, o *Livro da Vida*, prática pedagógica que permite aos alunos registrarem em um caderno da turma, impressões e descobertas sobre si e o cotidiano.

Outro aspecto considerado por Vieira (2013) em relação à documentação é a de que a documentação como processo formativo, é uma forma de revelar pessoas, dar voz e fazer ouvir diferentes interlocutores do processo de aprendizagem da criança.

A pesquisadora comenta que a coleta de dados para a pesquisa tomou a documentação como processo formativo realizado ao longo de encontros mensais, por meio dos registros dos diários de campo, registros de relatos orais de professores, de atividades e registros fotográficos que se tornaram instrumentos de investigação, do próprio percurso de formação, contribuindo desta forma para o estudo em questão.

A autora parte da hipótese de que, os fundamentos da documentação pedagógica, partilhados num processo de formação, possibilitam a transformação das práticas da instituição e o desenvolvimento profissional dos participantes, e neste sentido, as instituições educativas, tornam-se contextos formativos permanentes.

Segundo Vieira (2013) como o professor de educação infantil é aquele que media as experiências das crianças de modo a contribuir para o seu desenvolvimento, permite a partir de suas intervenções didáticas, as múltiplas expressões das linguagens da infância.

Desta forma, o contexto e as necessidade de reflexão originadas pela prática são pensadas de forma abrangente, permitindo ao professor a partilha de diferentes saberes entre os pares. Um aspecto importante em termos da epistemologia da ação do professor foi mencionado pela autora: *A prática passou a ser considerada como ponto de partida e de chegada do trabalho de formação.*

Conforme a direção desta pesquisa, considero relevante as formulações da autora em relação a perceber o profissional reflexivo capaz de buscar e construir o saber e o fazer pedagógico, na dimensão transformadora da prática num processo de reflexão da ação.

Assim, a autora reafirma a documentação pedagógica como processo de pesquisa permanente e de confronto, de formação, espaço de reflexão entre professores, as crianças, as famílias e os profissionais. Destaca ainda a herança deixada por Malaguzzi em relação à documentação revelada pela importância de um espaço educativo que documenta, no qual as paredes da instituição apresentam a trajetória dos projetos desenvolvidos e essa documentação traduz a concepção de criança e infância presentes no contexto educacional.

Para finalizar, a autora avança na compreensão e esclarecimento da diferença entre registro e documentação. Embora o registro seja recorrente às pesquisas e práticas do professor, a documentação passa a vigorar como um trabalho mais complexo, pois representa a materialização da sistematização do mesmo. Sendo assim, os registros coletados no cotidiano, as notas nos diários de campo, os relatórios, os planejamentos, tornam-se memória viva dos acontecimentos. Já a documentação, é o processo que envolve a composição de uma narrativa a partir desses registros realizados, permitindo rever, organizar e interpretar o processo vivido.

Muitos aspectos das **pesquisas correlatas** contribuíram de fato para minha pesquisa, principalmente o conceito de documentação pedagógica em contextos educacionais e suas **contribuições** para a prática pedagógica. Em relação à

notoriedade que a **documentação pedagógica de Reggio Emilia** vem ganhando em certos sistemas educacionais e mencionada pelas pesquisadoras, outorga analisar como essa ideia pode ser absorvida em propostas e práticas escolares aqui no Brasil.

Com essas informações, passei a questionar a influência das experiências de Reggio Emilia nos contextos da infância das escolas brasileiras. Reconheci a importância de levantar questões, com os professores, de que, apesar de boas inspirações, o que esses modelos de documentação, oriundos de outra cultura nos dizem? Quais suposições nossos professores fazem ou pensam das documentações produzidas nos catálogos italianos impressos? Quais as expectativas dos professores sobre as próprias práticas de registro e como documentar suas experiências e vivências nos espaços educativos?

Em relação à **herança deixada por Malaguzzi**, comentada por Vieira (2013), permito exercitar um olhar reflexivo e questionador quanto à finalidade de certos modelos e influências de documentações, quando se empreende um processo de formação. Para esta pesquisa, considero necessário propor junto ao grupo, análise e problematizações dos aspectos que refletem a cultura do grupo ao documentar um processo de uma escola.

A **Escola da Vila**, por exemplo, apresenta em seu projeto pedagógico, desde 1980, um trabalho na vanguarda do pensamento sobre educação no Brasil, em relação às documentações, registros, portfólios e os projetos. Em razão dessa e de outras informações alcançadas na pesquisa, de como documentar a prática, questiono o posicionamento de Vieira (2013) acerca do comentário “herança deixada por Malaguzzi”. A Escola da Vila implicada numa perspectiva sistêmica de atuação humanista, sustenta a qualidade das atividades educacionais num ambiente reflexivo, em que registro e avaliação são exercícios contínuos e democráticos de convívio. Somente com um processo sistemático da reflexão, com um grupo, dentro de uma instituição, resgatamos memórias e histórias das documentações, evidenciando inspiradores teóricos que ampliam os processos educacionais. Só com a reflexão da prática e sobre a prática, tomaremos consciência de quais modelos nos serviram de inspirações, que aspectos poderemos ou não incorporar e o que podemos acrescentar frente à nossa realidade.

Destaco outra contribuição mencionada pelas autoras sobre a reflexão das práticas numa perspectiva cooperativa e reflexiva. À medida que os docentes

avançam, refletindo conjuntamente com base nas documentações e práticas, o desafio de compartilhar com os colegas suas inquietações, dúvidas, planejamentos e registros de aulas contribuem para o processo de investigação da prática e a construção de novos saberes.

## **2.2 – Formação de Professores: a Reflexão da Prática, na Prática e sobre a Prática**

Para Freire (1997, p.32) a pesquisa, como parte da docência, está centrada nos problemas derivados da prática. A construção do conhecimento pelo professor pesquisador está relacionada à formação e prática pedagógica, assim, faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca e a pesquisa.

Os aportes Freireanos da utilização da pesquisa no cotidiano, possibilitam a superação da concepção reprodutivista (bancária), aquela centrada na transmissão de conhecimentos científicos como verdades absolutas e cristalizadas, para uma concepção de construção ativa de conhecimento pelo sujeito. Nas palavras de Freire, uma educação emancipatória possibilita aos professores passarem de sujeitos passivos para a condição de ativos do processo de conhecimento, atores principais como pesquisadores de sua prática pedagógica e produtores de conhecimento e cultura.

Assim, o rigor dessa opção epistemológica, de ser um **professor reflexivo e crítico**, só se alcançará por meio da consciência de um trabalho permanente e da coerência do que dizemos e fazemos na prática. Um exercício formativo por meio da análise das próprias experiências.

Para Weisz (2000, apud CARDOSO, 2007, p. 103 ) analisar a prática a partir de registros escritos ou vídeos, constitui uma ferramenta privilegiada da formação. Para a autora, a amostra de uma situação real torna possível abordar a complexidade do objeto de estudo, pois permite levantar hipóteses sobre o conhecimento prévio das crianças, as interações que elas podem estabelecer, a concepção de ensino e aprendizagem subjacentes à ação. “Para ser tematizada, a prática do professor precisa estar documentada. Chamamos a este trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar.”

A autora comenta que pensar em boas questões, que permitam contextualizar o que está totalmente contextualizado em uma situação prática, não é nada fácil, (WEISZ, 2000, apud CARDOSO, 2007, p.105). Desta forma, Weisz explica que à medida que o grupo avança nas discussões e reflexões da prática, descobre a potencialidade do registro como instrumento e recurso que permite tomar certa distância da sala de aula e observá-la ou investigá-la melhor. Sendo assim, as investigações feitas no espaço de formação evidenciam que o cotidiano do professor merece ser fundamentado, que compartilhar as incertezas, as observações e reflexões com os colegas que enfrentam problemas similares enriquece a compreensão de todos.

É muito importante que os professores reflitam sobre suas práticas, reconhecendo **os registros** como **aliados para compreensão do seu trabalho diário** com as crianças, pois à medida que avançam na construção do conhecimento didático, todos ganham com isso: para os alunos, a melhoria e qualidade da aula e para o professor, a oportunidade privilegiada de aprendizagem numa instância compartilhada, tomando consciência de aspectos não percebidos, afirma Weisz (2000, apud CARDOSO, 2007).

Tematizar a prática, portanto, requer a mobilização de saberes que permitam identificar o que ela revela, compreender as concepções subjacentes, aprender a partir da observação e encontrar caminhos alternativos às propostas na situação analisada.

Ampliar as possibilidades de tematização da prática, propõe maneiras diversas de registro, como os recursos tecnológicos, por exemplo. Um vídeo é capaz de captar intervenções dos docentes e tomadas de decisão em situações de contextos e experimentação, o que potencializa a discussão da prática.

Para Cardoso (2007, p.341) o processo de aprendizagem dos professores está estreitamente relacionado às oportunidades que são oferecidas nos espaços de formação. O preparo do formador em relação ao conteúdo abordado numa discussão é determinante para a obtenção de resultados, explica a autora. O exercício de desvendar os processos que estão em jogo em cada uma das situações planejadas, cruzando a intencionalidade de planejamento com conquistas alcançadas pelos grupos, traduz uma parte do segredo de atuação de um formador de formadores. Em concordância com Cardoso (2007) penso que o desafio constante de um formador é

encontrar caminhos similares aos professores quando analisam a própria prática. Desta forma, a reflexão sobre a própria prática – rever novamente as pautas formativas e analisar os registros (sínteses, vídeos e materiais produzidos nos encontros) confere identificar o que está por trás das tomadas de decisões e efeitos das intervenções. Assim, a autora comenta que a aprendizagem dos professores não se dá em um “passe de mágicas” e sim de adequação e criação de boas situações que favoreçam – que tem a ver com a capacidade de identificar o que os docentes estão aprendendo e estabelecer pontes entre os indícios de compreensão, sua intencionalidade em relação aos conteúdos e a maneira como esses conteúdos foram trabalhados.

Cardoso (2007, p.350) quer dizer que quanto mais o formador sabe e está preparado, mais atenção dedica ao aprimoramento das condições oferecidas pelo processo formativo.

### **2.3 – A Formação Continuada na Escola**

Imbernón (2011, p.85) comenta que:

[...] a formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade de ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas.

Para Imbernón, na formação centrada na escola, entende-se que a instituição se transforma em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. Não uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas uma carga de valores, atitudes e crenças. Para Imbernón (2011) a formação centrada na escola que se desenvolve em uma perspectiva colaborativa entre os professores baseia-se em alguns pressupostos, como: a escola como foco no processo ação-reflexão-ação (promover autonomia na escola e dar condições necessárias para que tal autonomia ocorra); a reconstrução da cultura escolar como objetivo e processo para a escola aprender a transformar sua própria realidade cultural; aposta em novos valores; abertura profissional: em vez do isolamento, a comunicação, em vez da privacidade, o ato público; a colaboração como uma filosofia de trabalho (mais que uma estratégia

de gestão); processo de participação, envolvimento, apropriação e pertença, respeito e capacidade dos professores.

Assim, em concordância com o autor, compreendo que o processo de aprendizagem dos professores está relacionado às oportunidades formativas, planejando situações didáticas que promovam aprendizagens correspondentes às possibilidades dos professores. Revisitar a prática, como eixo condutor da formação, por exemplo, para identificar processos e a partir daí, planejar a continuidade. Desse modo é preciso analisar a ação e redimensiona-la em função do que observam e discutem, conjuntamente em reunião.

Imbernón (2011), explica que a formação centrada na escola se abre uma nova perspectiva que é ver a instituição educativa como agente de mudança. Aos poucos, abandona-se a rigidez do enfoque formal das escolas que é oriunda de uma concepção empresarial, aplicada à escola como organização. Em oposição, as escolas precisam promover um clima e cultura de colaboração e participação, no sentido de tomar decisões compartilhadas; de delegar, de formar equipes, de trabalhar com os professores. De fato, Imbernón (2011) reforça que a formação centrada na escola se baseia na reflexão e na pesquisa-ação, no sentido de os professores buscarem soluções no enfrentamento de seus problemas práticos. Assim, na medida em que os docentes compartilham suas práticas, implanta-se um outro tipo de conhecimento sobre as tarefas profissionais e se define caminhos para melhorá-las.

Como se vê, em relação a formação centrada na escola, o autor destaca que com essa formação, pretende-se reconstruir as intuições com novos “horizontes escolares”.

Com relação a essa mesma questão, Imbernón (2011, p. 90), apresenta uma série de recomendações do informe da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), de 1995, sobre a formação centrada na escola:

1. A estratégia de formação centrada na escola mostrou-se adequada às necessidades dos professores.
2. Ainda assim, esta modalidade está pouco desenvolvida e relativamente pouco aplicada.
3. A administração deve dar maior autonomia às escolas.

4. Essa modalidade não deve excluir outras modalidades de formação.
5. A melhoria da escola não afeta só aos professores, mas aos alunos, funcionários e toda a comunidade.
6. A natureza da formação com seu caráter de sensibilidade ao contexto, reflexivo e evolutivo, com continuidade e participação, torna mais viável a inovação da instituição.

Além disso, o elemento básico da formação centrada na escola para o autor, é a necessidade de redefinir funções, papéis e a finalidade da instituição educacional, como marco para estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade de metas escolares, bem como decidir e planejar a ação numa perspectiva conjunta de trabalho visão a educação como prioridade.

Para Imbernón (2011) a aquisição de conhecimentos está ligada á prática profissional, por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. {...}o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas. Uma formação que possa abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada.

Concordando com o autor, considero fundamental organizar encontros reflexivos que permitam uma instância de troca, partilha de registros das práticas, visando construir conhecimento, buscando princípios pedagógicos que sustentem o cotidiano na escola.

## **2.4 – Trabalho com Grupos Colaborativos**

Os grupos colaborativos no Brasil surgiram a partir da década de 1990, segundo Passos (2016, p.170) envolvendo parceria entre professores universitários e professores da escola básica com o foco de análise nas práticas de ensinar e aprender na educação básica. A autora comenta que a ideia não é nova e nos Estados Unidos as experiências de relacionamento universidade-escola ocorrem desde o século XIX, mas só recentemente a participação do professor como parceiro vem ocorrendo por meio de pesquisas colaborativas. Nesse sentido, com esses grupos colaborativos, os

professores podem potencializar sua capacidade reflexiva sobre aquilo que fazem na sala de aula.

Assim, ao relatar sua experiência com o programa Observatório da Educação/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a autora comenta que ao longo do processo, o grupo de professores revela que a oportunidade de participar de um grupo colaborativo, além de permitir troca de experiências e saberes, contribui tanto para a aprendizagem da docência de seus integrantes como provoca a sensação de acolhimento e partilha – uma aprendizagem que isoladamente na escola não há a menor possibilidade de ocorrer. Comenta ainda que o sentimento de colaboração do grupo vem sendo marcado pela busca do conhecimento mútuo: acadêmicos tentando conhecer as experiências e os problemas na escola; os professores querendo saber como as pesquisas acadêmicas podem ajudá-los a enfrentar os problemas.

A autora narra em seu texto que a prática pedagógica – fazer diário do professor – depende não apenas de conhecimentos formais, mas das observações que faz do próprio trabalho, do seu grupo, da escola e a reflexão diária que impõe todo o trabalho pedagógico. Assim, só uma reflexão sistemática é capaz de promover a dimensão formativa da prática. Um dado interessante na pesquisa da autora em relação ao grupo colaborativo foi a disponibilidade dos professores em desenvolver atividades com os alunos e permitir que as aulas fossem filmadas e apresentadas no contexto do grupo como instrumento de discussão. Segundo Passos (2016) examinar o objeto de pesquisa repetidas vezes, permite ao grupo descobrir novos caminhos a serem trilhados, em razão da análise do cenário observado, como as falas e gestos dos envolvidos com o ambiente de pesquisa e o referencial teórico. A possibilidade de compartilhar as experiências pessoais e profissionais permite não somente pensar o percurso de cada um dos participantes, mas perceber que os caminhos escolhidos por outros professores, faz parte da rotina escolar de todos os docentes.

A autora traz fortes evidências da importância dos grupos colaborativos/reflexivos para a prática de ensinar e aprender nas escolas por meio das trocas de saberes e oportunidades de ampliação e construção de nova profissionalidade.

Diante disso, e como sempre defendeu Paulo Freire, o espaço para a formação colaborativa e com o propósito de transformação de mundo, deve ser planejado e construído conjuntamente.

Um grupo não é um contexto favorável para a aprendizagem quando não tem o poder de colocar seus participantes à vontade para expressarem suas ideias, opiniões, dúvidas, discordâncias, afirma Prado (2007).

Concordo com as ideias do autor acreditando na formação de trabalho conjunto, como espaço privilegiado para aprender e aprender juntos, confiando uns nos outros, acolhendo ideias e encorajando uns aos outros visando um objetivo comum, em comum!

Fiorentini e Crecci (2016) defende a constituição de grupos colaborativos na realização de pesquisas, passando por todas as fases, as quais vão desde a concepção, planejamento, desenvolvimento e análise, chegando inclusive à co-participação no processo de escrita e de autoria do relatório final. Assim, conforme o autor, os participantes cooperam em todo o processo da pesquisa: em parceria e trabalho conjunto – tudo é feito conjuntamente.

Comenta ainda que o trabalho colaborativo e a pesquisa colaborativa têm surgido no mundo inteiro como resposta às mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas que colocam em discussão as formas tradicionais de educação e desenvolvimento profissional dos docentes e de produção de conhecimento.

Cochran-Smith (2014, apud FIORENTINI; CRECCI, 2016) revela que contextos como os das comunidades de aprendizagem entre professores, e os dos grupos colaborativos, devem ser contextos em que as perguntas e incertezas sejam como sinais de erudição e não como sinais de fracasso.

De acordo com Nóvoa (1991, apud PASSOS, 2016, p.166) com o envolvimento colaborativo em grupos, os docentes têm a oportunidade de estruturar novos aprendizados, realizar descobertas e sistematizar novas posturas, assim como compreender que sua aprendizagem para ensinar deve ser contínua e provocada pelos desafios postos pelo contexto em que atuam. A autora esclarece também que somente participar dessa rotina não garante ao professor avançar em seu aprendizado, mas ao compartilhar e refletir suas práticas num intercâmbio com o

grupo, poderá rever, renovar seus conhecimentos e perspectivas sobre o bom ensino (DAY, 2001, apud PASSOS, 2016, p.16).

Na perspectiva de Cunha (2010, apud PASSOS, 2016) os grupos colaborativos podem ser considerados alternativas de desenvolvimento profissional se esse espaço de formação se transformar em lugar de formação e de aprendizagem da docência.

Para as autoras Cochran-Smith e Lytle (2012, apud FIORENTINI; CRECCI, 2016) os conhecimentos essenciais para o exercício da docência são de natureza prática e, portanto, não podem ser ensinados, mas aprendidos tácita ou reflexivamente na prática, podendo evoluir com a experiência e mediante interlocução com professores experientes ou considerando a reflexão do professor sobre sua própria prática.

Embora para as autoras, a aprendizagem docente tem como base a reflexão da própria prática, elas propõem que os professores também desenvolvam os conhecimentos e teorias constituindo comunidades investigativas locais, ou com outras comunidades mais amplas. Trata-se, portanto, de um processo colaborativo de modo que os docentes, inseridos em comunidades investigativas questionem o currículo existente, as práticas e as políticas educacionais – os professores desenvolvem um modo de ser investigativo.

Para as autoras, os aspectos relacionados à ideia de postura investigativa são: concepção de conhecimento local em contextos locais, visão ampliada da prática, comunidades investigativas como meio para adotar uma teoria da ação e de justiça social;

Valendo-se dessa concepção de prática, Fiorentini e Crecci (2016) apresentam uma entrevista de Cochran-Smith (2012) sobre a aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. A autora afirma, na entrevista, que o professor pode realmente desenvolver a investigação como postura porque ele constroa ideias com outros professores. Sendo a reflexão o ato de pensar e prestar atenção, a investigação significa algo maior que a reflexão, por exemplo, a sistematização sobre o que o professor está refletindo.

## 2.5 – O Registro como História da Experiência

Freinet nos deu muitos exemplos durante toda sua carreira sobre o engajamento permanente de pensar na escola do futuro, discutir práticas nos contextos do cotidiano da escola – pensar e construir uma nova escola. Destaco uma das contribuições sobre as documentações e registros, oriundas do Livro da Vida.

Freinet (1896-1966) resgatava as próprias observações e os registros que fazia da prática de sala de aula avivando sua curiosidade e desejo para saber mais sobre a educação, inspirando-o a conceber e publicar anos mais tarde seus princípios, conforme Moraes (1997, p. 184). Para Freinet, a sala de aula também era um ponto de partida para iniciar um processo consciente e uma verdadeira transformação metodológica ressaltando assim a importância da documentação como registro histórico e como experiência.

Ana Mae<sup>4</sup> ao escrever a *carta prefácio* a Madalena Freire, em *A paixão de conhecer o mundo*, comenta que o livro referido “é um objeto estético de um arredondamento estrutural que envolve e desenvolve”, com a ideia de que o livro-relato das rodas com as crianças, põe o leitor na roda e ainda: a “carregaram para a roda como carregaram os pais das crianças” e as visitas que apareceram na escola, os irmãos, os amigos, etc., que iam ensinar aquilo de que gostavam. Ao ler por duas vezes, *A paixão de conhecer o mundo*, a pesquisadora confessa se transportar à instância das rodas da autora, a partir dos registros como experiência e história do grupo.

Mae (1982, apud FREIRE, 2007) comenta que os relatos do livro são resultado de um processo de evolução do pensamento pedagógico. Por acompanhar o percurso de Madalena Freire sobre a prática de registros desde a Escolinha de Artes de São Paulo, Ana Mae destaca, a proposta dos registros diários, relato das aulas, solicitando aos professores a registrarem o mais minuciosamente possível, levando-os a sentirem a importância do registro como experiência.

A autora comenta que os relatos trazidos por Madalena Freire, procuram desenvolver um trabalho com as operações mentais, estimulando a imaginação e a

---

<sup>4</sup> Educadora pioneira em art-educação. É a principal referência no Brasil para o ensino da arte nas escolas, tendo sido a primeira brasileira com doutorado em Arte-educação, na Universidade de Boston.

memória. Memória não como função bancária, mas como fonte de informação que com frequência vem a ser modificada pela imaginação. A autora explica que Dewey e Vigotsky explicam a necessidade de trabalhar a passagem da experiência direta para a experiência simbólica, e Vigotsky além disso, valoriza a linguagem escrita, porque é mais cuidadosamente reflexiva que a linguagem oral.

Ana Mae destaca que a partir dos relatos de Madalena observa-se que as aulas são um jogo contínuo entre a imaginação e a percepção estimulando as crianças a descobrirem o que querem e como querem o seu mundo exterior, como por exemplo o relato de uma vivência com o grupo “O sol que brilha ou o sol quente”. Madalena conversa em roda com as crianças para decidir onde iriam pendurar a gaiola do canário Mimi (presente de uma das crianças do grupo) e surgiu a ideia de criar ou representar um céu azul com nuvens brancas, a partir da observação do “céu”, pelas crianças. A educadora compartilha em suas anotações, a leitura de um livro nesse período sobre os afrescos de Miguel Angelo na Capela Cistina, a fim de contextualizar o tema. Paralelo a esse trabalho, o grupo acompanhava as notícias sobre o “Columbia” – quantas voltas daria em torno da Terra e quando iria retornar. Assim, começaram a questionar a veracidade das informações oriundas da televisão. Outra notícia na época alcançada pelo grupo referia-se à matéria do vulcão Santa Helena, nos EUA.

Os pais participaram da pesquisa contribuindo com materiais e informações para o aprofundamento do tema. Nas palavras de Madalena “o planejamento das atividades se faz e se refaz, dinamicamente, na prática, juntamente com elas”.

Assim como Madalena, creio que seja oportuno salientar a importância de o professor ter seu caderno de anotações, o diário de campo, como instrumento de reflexão constante da prática do professor. Um planejamento que considere as necessidades específicas do grupo.

Para Libâneo (1994, p. 222) o planejamento é uma atividade de reflexão a partir das nossas escolhas, assim um planejamento desprovido das reflexões dos professores, desconsidera fontes e contextos educacionais, limitando-se aos procedimentos dos anos anteriores. Voltando aos relatos de Madalena, a educadora compartilha nos relatos as várias atividades e possibilidades que a investigação com o grupo permitiu como visita ao planetário, confecção de um álbum, apresentando também os desafios e dificuldades nos encaminhamentos das propostas.

Basicamente um relato minucioso de um processo de pesquisa que mobilizou um trabalho contagiante com um grupo de crianças. Um processo que envolveu múltiplas linguagens e logicamente experiências emancipatórias com cooperação dos alunos, pais e toda comunidade escolar.

Por fim, Ana Mae apresenta sua admiração pela educadora, comentando as influências Piagetiana, Freiriana e tantas outras referências da educação que permearam os relatos, o fazer de educadora repleto de proposições e de predisposições do tipo sensorial, emocional e intelectual!

Em sua concepção Freireana, Madalena reforça suas ideias e convicções de educação libertadora no texto de Apresentação do livro *A roda e o Registro – Uma Parceria entre Professor, Alunos e Conhecimento*, de Cecília Warschauer (1993), aluna de Madalena Freire na graduação. Comenta os instrumentos de registro da autora, os diários, espaço resguardado pela autora de seus pensamentos e autonomia, agora socializados em um livro! A partir desse apontamento, reforça suas convicções em relação a importância de os professores realizarem suas anotações e registros acerca do cotidiano da sala de aula, como caminhos do processo de construção da reflexão. Madalena reafirma que é neste sentido que o ato de refletir é libertador, porque instrumentaliza o professor, o coordenador ou o orientador no que ele tem de mais vital, o pensamento. O espaço de apropriação do pensamento do orientador se dá no diário, com a avaliação e o planejamento de sua prática junto a seus alunos: os professores, tarefa que formaliza, comunica o que pensou, o que ainda não conhece e o que precisa aprender. Desta forma, para Madalena (2007, p.16) o ato do registro da reflexão, do cotidiano, historiciza o processo e instrumentaliza para a conquista do produto – a apropriação da teoria que fundamenta a prática. Somente tendo sua teoria nas mãos, o educador questiona, recria outras teorias. Nessa concepção, o ato de refletir, estudar, é um permanente rever-se, reler-se, através do entendimento do outro. É constante fonte de conflito, desprazer, mas também de muito prazer. Estudar é fazer teoria onde a reflexão é o principal instrumento na apropriação da sua prática e teoria.

Registrar é deixar marcas, segundo Warschauer (1993). Em sua perspectiva Freireana diz que “as marcas” retratam uma história vivida. Em seu livro *A Roda e o Registro*, relata sua experiência com os diários. Um diário pessoal e o outro coletivo produzido com os alunos.

Registrar a própria prática pode ser um rico instrumento de trabalho para o professor que busca reconstruir os conhecimentos junto com os alunos, porque o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir, afirma a autora.

Desta forma, fica evidente para Warschauer que o diário é construído por cada sujeito que elabora a forma própria, de acordo com as demandas, grupos e necessidades. Ao ler um diário, o professor resgata uma história, recupera caminhos seguidos, verifica soluções para o enfrentamento dos desafios. Comenta a autora que à medida que registrava o cotidiano, a reflexão da prática se aprofundava e por meio dela encontrava soluções criativas para os problemas que surgiam. Ainda segundo a autora, as importantes e minuciosas descrições, serviam de embasamento às reflexões. Uma construção paciente da luta diária para sentar todos os dias, registrar o cotidiano e refletir. Acrescenta que dessa maneira, a investigação da prática é possível em razão do distanciamento do vivido. Olhar com distância auxilia, por exemplo, a identificar os conteúdos subjacentes às falas ou brincadeiras das crianças. Considera a prática do registro como “artesanato intelectual” e o diário um elo entre teoria e prática do professor. O registro diz a autora como memória para arquivar os fatos históricos, refletir o passado, avaliar as próprias ações auxilia a construção do novo, oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores, encorajando o enfrentamento de novos desafios. Conclui que a vivência do registro nos remete a conviver com as dúvidas, com as incertezas e coragem para abandonar as certezas antigas na direção do novo. Warschauer (1993, p. 229) comenta que a escrita do diário representa o silêncio criativo que auxilia a projetar o futuro.

As análises dos registros dos professores podem nos revelar como cada indivíduo constrói seu conhecimento (valores, princípios e concepções), o grau de envolvimento numa tarefa e conforme indica Warschauer (2001, p.190):

Se os professores escrevem sobre as suas experiências e refletem a partir delas podem exercer a autoria, reconstruindo sua relação com a escrita, construindo identidade, sobretudo quando seus textos podem ser lidos e discutidos com seus pares e com um formador, pois nessa situação, o potencial formativo dessa experiência é ainda mais aproveitado.

Nesta perspectiva, a possibilidade de compartilhar os registros e anotações dos professores, amplia o potencial formativo considerando a análise conjunta e a interlocução do contexto.

Warschauer (2001, p.190) afirma que:

A escrita da experiência, quando é lida por outros, leva-nos a sair de nós mesmos para sermos capazes de partilhar pensamentos, provocando passagem do implícito. (...) a escrita para o outro é, ao mesmo tempo, formadora da capacidade de partilhar. Inicia-se uma implicação grande, construindo um afastamento. É um movimento formador porque distanciador nosso olhar recebe um outro reflexo. Escrever é, portanto, imprimir o próprio pensamento.

Assim, concordo que o exercício da escrita da prática docente, como expressão do pensamento, constitui um meio oportuno para promover a releitura do trabalho para compreender e desvelar a realidade analisada. De fato, ao escrever sobre a prática assumimos nosso posicionamento, escolhas e caminhos do trabalho realizado, comunicando o sentido atribuído ao fazer pedagógico.

## **2.6 – A Documentação Pedagógica – Registros do Cotidiano**

Para as autoras Mello, Barbosa e Faria (2017), a documentação pedagógica é um processo que apresenta outra organização do trabalho pedagógico, menos formal, reflexivo, não linear e interativo. Inclui vários autores no processo de reflexão: professores, alunos, familiares e toda a comunidade escolar. A partir da escuta permanente, observação e registro, o compartilhamento do material será sempre numa instância de troca por meio da reflexão conjunta. Comentam ainda que a documentação não é uma novidade na pedagogia. Referem-se a Freinet (1896-1966) que já apresentava a importância da documentação com registro das experiências, sendo um processo que inclui: vários autores (família e a comunidade), não apenas os professores; a permanente escuta, observação, registro e reflexão conjunta; o valor atribuído aos processos; o processo é planejado e flexível podendo mudar em qualquer momento para que se mantenha coerência do projeto; as aprendizagens precisam ser contextualizadas e significativas; compromisso social, histórico e singular com a seleção do trabalho pedagógico; uma experiência que constrói história pessoal e social.

Assim, os registros são considerados ferramentas potentes como oportunidade de reflexão, memória, avaliação e de comunicação dos processos educacionais.

Para as autoras Mello, Barbosa e Faria (2017) falar de documentação, portanto, é falar da visibilidade dos processos educacionais, tornar visíveis as pessoas, escolas, equipes e rastros dos grupos. Assim, considerar os elementos e rastros exigem uma complexa interpretação dos contextos. Além disso, nas documentações recolhemos os processos, elaboramos hipóteses, observamos imagens, ouvimos audios e vídeos. Sendo assim, para a pesquisadora é uma verdadeira investigação da realidade sobre o cotidiano.

A documentação não é só válida para os professores, mas também apoia as crianças na tomada de consciência dos processos, da história que estão escrevendo e vivendo. Assim, documentar para as autoras é um processo vivo, dinâmico, demanda um debate político e cultural que compromete as diferentes visões sobre uma mesma realidade. Nas palavras das autoras, a documentação torna-se um processo de pesquisa e investigação permanente, espaço de confrontação, intercâmbio de ideias e de formação! A documentação é um reflexo das experiências! Testemunho da infância!

Ainda na perspectiva das autoras, para documentar é necessário escutar, observar, captar momentos de descobertas, interações, do brincar. A observação ajuda o professor a compreender as crianças, suas preferências, ritmos e estilos de conhecer e aprender. Refletir a partir das observações supõe tomar consciência crítica da própria prática, decidir e repensar sobre o próprio trabalho. Considerando as ideias das autoras, a documentação dos processos ou experiências, recupera ou possibilita o equilíbrio das relações entre a observação/escuta, o registro e a reflexão.

## **2.7 – Documentação na Creche**

“*Critérios para um atendimento em creches que respeita os direitos fundamentais da criança*”, da autoria de Campos e Rosemberg (2009) apresenta uma importante documentação relativa à **organização e funcionamento de creches**, mas principalmente no que diz respeito às práticas do trabalho direto com as crianças, como a qualidade da educação e do cuidado. No trecho referente ao respeito à criança, Maria Malta relaciona alguns critérios para a unidade creche, destacando como primeiro eixo, o direito à brincadeira e relaciona os demais critérios como: o direito à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao

contato com a natureza, com a higiene e saúde, direito a uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, aos espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, direito a expressar seus sentimentos, a uma atenção especial durante seu período de adaptação à creche, desenvolver sua identidade cultural, religiosa e racial. Para cada um dos critérios, a autora apresenta as orientações do trabalho para a rotina com as crianças. A minúcia de cada eixo do documento, representa o compromisso da proposta traduzida em procedimentos ao respeito às crianças. A autora propõe a importância da ampla reflexão desses critérios no grupo de docentes, a fim de fortalecer no currículo o respeito às crianças nas diferentes instâncias, conscientizando a equipe de profissionais da instituição, a comunidade e a família.

A primeira versão do documento foi preparada no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte, discutido posteriormente no 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília. A escrita da experiência, quando é lida por outras pessoas, é capaz de partilhar novas ideias e pensamentos. Assim, a fim de ampliar o documento, a partir de 1994, o Ministério de Educação e do Desporto, organizou um encontro com especialistas para apoiar a discussão da segunda versão do documento. Segundo as autoras, o documento apresenta uma linguagem direta e não inclui, portanto, detalhamento e especificações necessárias para a implantação de um programa. Contudo, os critérios podem ser adotados como um **roteiro para implantação**, avaliação e um termo de responsabilidade. Apesar de que muitos itens possam ser aplicados em outros atendimentos, como a educação infantil, a qualidade de educação e do cuidado em creches constitui o objeto principal do documento para crianças menores de quatro anos e que permanecem em tempo integral nas instituições escolares.

Em relação às políticas e programas de creche, Fúlvia Rosemberg contribui igualmente ao documento, pois já coordenava um projeto sobre creches e cursos com pesquisadores estrangeiros, convidados por ela, que deram origem ao livro *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*, a Comissão especial de Inquérito – Centro de Educação Infantil (CEI) – sobre creches na Câmara Municipal de São Paulo e a assessoria à prefeitura de Belo Horizonte. Assim, na fase que corresponde aos anos oitenta e noventa, Fúlvia Rosemberg desenvolveu muitos outros projetos sociais, como o das relações raciais (pioneiro no campo de estudos), pois já lançara

questionamentos sobre os preconceitos de raça e gênero na literatura infantil. Desta forma, a iniciativa de buscar recursos era sempre de Fúlvia, como por exemplo, buscou e conseguiu investimento do Inep para reconstruir a história do movimento de luta por creches de São Paulo.

Sem dúvida, **Fúlvia Rosemberg** nos deixa uma herança em suas documentações, escritos de elevada importância para a educação infantil e ampliada perspectiva de gênero e raça para a sociedade brasileira.

Os critérios da Política de Creche Respeita Criança, produzidos por Rosemberg, apresentam os seguintes critérios para o programas de creche: a política de creche respeita os direitos fundamentais da criança, está comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança, reconhece que as crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, reconhece que as crianças têm direito à higiene e a saúde, reconhece que as crianças têm direito a uma alimentação saudável, reconhece que as crianças têm direito à brincadeira, que as crianças têm o direito a ampliar seus conhecimentos e finalmente reconhece que as crianças têm direito ao contato com a natureza.

Assim, as preciosas sugestões e críticas do programa de creche de Rosemberg, exclusivamente, devem ser resgatadas nos programas de formação da infância, permitindo o acesso às publicações como referência que constitui importante informação à organização e estrutura das escolas. Com base no que foi dito e como meta à formação de professores no contexto dessa pesquisa, será intencionada a discussão reflexiva a partir dos registros de Fúlvia Rosemberg, como prática investigativa e reflexiva, apoiada nos intercâmbios de ideias e saberes dos docentes.

## **2.8 – Documentação Educativa no Contexto de Reggio Emilia**

Considerando o contexto dessa pesquisa, faz-se necessário discutir no âmbito formativo, a influência das documentações italianas de Reggio Emilia, da região da Emilia Romagna, no nordeste da Itália, as contribuições e inspirações para as escolas de educação infantil brasileiras, mas principalmente em São Paulo.

Para Malaguzzi (1999, apud MELO; BARBOSA; FARIA, 2017), a documentação pedagógica é um ato didático, político e pedagógico, pois estrutura as teorias dos currículos e dá valor e torna visível e avaliável a natureza dos processos de aprendizado subjetivos, capaz de mostrar a lógica das crianças, e, portanto, tornar visível como as crianças pensam, como se expressam, o que produzem e inventam com as mãos, como brincam e jogam umas com as outras e como discutem suas hipóteses. Um dos aspectos principais da documentação para Malaguzzi, que foi professor e o idealizador do programa educacional de Reggio Emilia, é mostrar como um registro pode revelar a experiência da criança, o seu percurso de aprendizagem, o momento e o caminho da descoberta, diálogos, narrativas, confrontos e intercâmbio de ideias. Afirma também que a documentação resolve um dos problemas mais comuns dentro de uma escola, que é de como comunicar aos pais as habilidades de seus filhos em resolver desafios, como eles constroem conhecimento e cultura, e também, mostrar os percursos de aprendizagem do grupo.

A documentação pedagógica é parte integrante dos Princípios do Projeto Educativo de Reggio Emilia na Itália, que tem como identidade o valor das interações, o protagonismo e a escuta das crianças.

Nas escolas e creches de Reggio, a seleção dos trabalhos da documentação pedagógica é feita pela mediação do atelierista<sup>5</sup>, que prepara as exposições, que podem ser fotos ou vídeos, sempre com uma legenda explicativa das etapas, algumas transcrições dos comentários ou conversas das crianças, ocorridos durante esta experiência. A documentação possibilita ainda, tornar as crianças conscientes do próprio processo de desenvolvimento e da consideração que os adultos têm por elas.

A documentação pedagógica possibilita ainda que o professor possa avaliar o processo de aprendizagem do grupo, bem como contribuir para o seu próprio avanço profissional.

Rinaldi (2012), presidente da Reggio Children, professora na Universidade de Módena e Reggio Emilia que trabalhou com Malaguzzi comenta que a documentação, na forma desenvolvida em Reggio, é um traço visível e um procedimento que dá suporte ao aprendizado e ao ensino. Afirma também, que ainda hoje, continuamos a

---

<sup>5</sup> As atelieristas são professoras de artes. Trabalham em parceria com as professoras de sala, buscando articular e integrar aos projetos, experiências que conectem os temas e assuntos estudados às investigações visuais, plásticas, estéticas e poéticas.

falar da escola, do ensino e da aprendizagem utilizando apenas a linguagem verbal, a palavra falada e escrita, desconsiderando outras formas de partilhar e narrar experiências e eventos do aprendizado. Para a autora, os locais de pesquisa e reflexão sobre aprendizagem devem ser ampliados na escola de modo a permitir que professores e alunos possam juntos, em seu cotidiano, refletir sobre como aprendem e constroem o saber. Acrescenta ainda que a documentação pedagógica é potente e dá suporte ao aprendizado de todos, podendo ser vista e compartilhada. E vai além: a documentação pode ser concebida como escuta ativa e visível de traços que testemunham processos e percursos de aprendizado das crianças.

A documentação é vista não como arquivos, painéis nas paredes ou fotografias, mas um manancial de documentação (vídeos, notas e fotografias), que tornem visível a natureza dos processos de aprendizagem das crianças. Não uma documentação de produtos, mas de processos e trilhas mentais. Com tudo isso, sugere ler, interpretar permitir revisitar, avaliar e autoavaliar os processos de construção do saber da criança. Rinaldi (2012, p.185), comenta que é hora de a escola mudar. Os locais em que se realizam pesquisas sobre o aprendizado precisam ser ampliados, permitindo que tanto os alunos quanto os professores reflitam, em seu cotidiano, sobre as maneiras pelas quais aprendem e constroem o saber – e que o educador pode basear seu ensino não naquilo que deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender.

A escuta é a premissa da documentação concebida como um contexto em que se aprende a ouvir e narrar, como sensibilidade para ouvir e ser ouvido. A documentação não produz respostas, mas provoca perguntas. A documentação é concebida como escuta visível, como construção de traços que não somente testemunham os processos e percursos de aprendizagem das crianças, mas que podem torná-los possíveis porque são visíveis.

Rinaldi (2012, p.185), afirma que: “Para o educador, a capacidade de refletir sobre a forma como se dá o aprendizado significa que ele pode basear seu ensino não naquilo que deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja saber”.

A observação também nos transporta imediatamente à documentação, segundo Rinaldi. Seja por meio de fotografias, slides, vídeos, notas escritas, gravações, observar também representa interpretar, então seja qual meio escolhermos para documentar, não é irrelevante o trabalho da observação.

Rinaldi (2012) vê a Documentação Pedagógica como maneira para alimentar o crescimento e a qualidade dos processos, não só para as crianças e educadores, mas também para os pais. Por meio da documentação, os pais podem olhar e acompanhar a riqueza do potencial dos filhos e são estimulados a participar da educação dos filhos, não somente para satisfazer a curiosidade do que eles fazem na escola, mas também para compreender o “porquê” dos processos de construção e criação do conhecimento. O conceito de documentação recentemente ingressou no ambiente acadêmico, na esfera didático-pedagógica e é interpretado e utilizado por seu valor como ferramenta para recordar e assim, como possibilidade de reflexão. Observar é acima de tudo, escolher. Decidir que se vai observar é uma responsabilidade primordial do observador, mas é ainda melhor quando partilhada coletivamente. A observação é uma possível pista que irá confirmar ou refutar teorias e hipóteses.

Quando o foco se desloca das crianças para os professores, Rubizzi (2014, p.96), professora de Reggio, questiona: “Quais processos de pensamento parecem orientar os professores durante a documentação? Estar consciente disso, ainda que só parcialmente, tem um valor formativo?” Segundo Rubizzi, quando os professores se confrontam com suas escolhas e ações, a consciência das propostas e de suas intencionalidades ganham muito significado. Tornam-se mais capazes de escuta, atentos às estratégias didáticas e disponíveis para redimensioná-las. O intercâmbio e confronto entre os colegas é compreendido como recurso para o desenvolvimento profissional. Mesmo as inquietações e incertezas, pontos de vista das novas professoras revitaliza o grupo em sua totalidade e é percebido como ocasião para refletir sobre o “como” estar com as crianças e criar novas estratégias e ressignificar contextos, o que parece óbvio. Rubizzi comenta que todos os elementos de registro da documentação ajudam a contextualizar as intervenções verbais e as ações das crianças, assim como as indicações temporais sobre a evolução do percurso do grupo e os sujeitos que o compõem.

Segundo Vigotsky (2002, apud RINALDI, 2012), os instrumentos que ajudam o professor na revisão de suas ações, provocam mudanças em favor de projetar novos caminhos apoiando suas decisões.

A escolha de um instrumento adequado que capte, recolha, organize e formalize o cotidiano, é determinante para contribuir para a orientação de diferentes olhares em relação ao percurso das crianças.

Rinaldi (2012) afirma em seu diálogo com Peter Moss “Compreendo que a sociedade necessite de um resultado, mas para mim resultado significa processo” (p.345). “[...] que o processo, em geral, não é valorizado nem apoiado” (p.355).

Existem várias maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores: a escrita, é a mais comum, o diário pessoal com o registro de suas observações, percepções, pensamentos e hipóteses, pode ajudá-los na reflexão de seu percurso e tomada de decisões. Outras também podem ser consideradas como os vídeos, as gravações, as produções das crianças, as fotos, os documentos elaborados para acompanhamento dos alunos e compartilhado com as famílias – pautas de atendimentos, formulários para registro de sondagens e portfólios.

Fortunati (2016) comenta que o ato de observar não é apenas um ato de relatar a realidade, mas um ato interpretativo da realidade, por meio de uma reflexão crítica que possa aumentar o sentido e o valor compartilhado da documentação. As observações quando submetidas de forma coerente e por reflexão aberta, orientam transformações e mudanças. Desta forma, podem oferecer a melhor linguagem para a narração e para a valorização das experiências que as crianças produzem e que nós oferecemos a elas.

Sendo assim, o autor afirma oportuno garantir alguns suportes importantes; a biblioteca que acomoda livros e revistas disponíveis para os educadores – e que tenha uma catalogação atualizada; arquivo atual, seja digital ou papel, disponível de forma organizada, à disposição dos educadores (documentações e materiais fotográficos), tudo deve ser feito utilizando um computador e protegendo os registros com uma função de back-up); arquivo histórico – digital ou papel, das documentações produzidas mais significativas, classificadas por ano; arquivos da turma para fácil acesso no cotidiano, com pastas individuais com os trabalhos das crianças (é fundamental que seja colocada a data antes de guardar na pasta) e por fim, os espaços para as documentações das experiências, colocados em diversos pontos dos ambientes, de maneira a acolher os vários materiais produzidos e apresentados pelos educadores e que favoreçam fácil acesso às informações por parte das famílias.

Segundo Freire (1989, p.25) é por meio da escrita e reflexão que **o educador formaliza**, dá forma, **comunica o vivido para refletir**, aprender e aprofundar em seu estudo teórico, pois o desejável e necessário seria a prática de trocas de ideias e

sugestões de atividades entre professores – o olhar para a prática da sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar coletivamente.

Se documentar é um processo de avaliação autoavaliação, significa que é um exercício formativo, principalmente para os professores. Os professores conscientes do percurso do próprio aprendizado são protagonistas de seu conhecimento e cultura.

Assim, conforme os autores Fortunati (2016) e Freire (1989), buscar alternativas metodológicas que permitam aos professores tomar consciência dos aspectos que precisam ser melhorados da aula, tendo a colaboração da coordenação e dos pares no processo reflexivo, supõe considerar uma formação permanente, numa perspectiva coletiva de trabalho em que a partir da análise conjunta dos próprios registros e documentações, favoreça o desenvolvimento profissional.

## **2.9 – A Documentação e os Textos Legais**

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Sendo assim, a visão do documento é de uma concepção de criança que constrói, produz conhecimento e cultura por meio de suas ações e experiências, entre pares, com os adultos possibilitando desenvolvimento e socialização.

Em junho de 2016, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) divulga em sua versão final, a proposta curricular da Educação Infantil e apresenta os direitos de aprendizagem das crianças como o brincar e as interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Desta forma, é parte do trabalho do educador planejar, selecionar, refletir, organizar, mediar esses conjuntos de práticas e interações para possibilitar o desenvolvimento pleno da criança. Para tanto, conforme (BRASIL, 2017, p. 35):

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de

cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Assim, produzir uma documentação pedagógica na educação infantil não significa classificar, narrar aptidão e desafios, mas tornar visível os pensamentos e descobertas da criança e o seu percurso de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) estabelece referente à educação infantil na Seção II, artigo 31 que: “ a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento do registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo da promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Conforme as citações dos textos legais, acredito que os pressupostos teóricos sobre a avaliação e acompanhamento do cotidiano escolar, reforçam a importância dos registros com a finalidade de reunir fatos e elementos do processo escolar que identifiquem questões a serem redimensionadas, visando a qualidade da aula.

Numa escola em que se respeita a infância pode-se contar a história do cotidiano e revelar o pensamento infantil. Com a documentação pedagógica, investigamos a teoria da prática e as pistas das crianças – a documentação torna-se um instrumento de pesquisa permanente.

Compreendo que aprender a produzir uma documentação pedagógica, é fundamental para os docentes, pois, por meio da observação, da escuta e do registro, é possível “olhar” e refletir sobre nossas práticas e aprender com elas para fazer novamente de outro jeito com sentido e significado.

[...] Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar (BRASIL, 2017).

Assim, conforme o texto da BNCC (Lei nº 13.415/2017), as escolas de educação infantil precisam investir na qualidade da elaboração dos relatórios, portfólios ou documentação pedagógica para o acompanhamento do trabalho pedagógico e o percurso de aprendizagem das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação.

## **CAPÍTULO III – METODOLOGIA**

Esta pesquisa de cunho qualitativo, objetivou desenvolver uma ação formativa com intenção de mudança nas práticas e nos profissionais de uma instituição de Educação Infantil. Tal perspectiva metodológica é concebida por André (2005, p. 47), como a que valoriza o papel ativo do sujeito na produção de conhecimento e na atribuição de significado às suas experiências. Assim, André (1983, p.68) destaca que: “Cada pesquisador tem perspectivas, propósitos, experiências anteriores, valores e maneiras de ver a realidade e o mundo que, ao interagirem com o objeto pesquisado, orientam o seu foco de atenção para problemas específicos, mensagens determinadas, aspectos particulares”.

Em concordância com a autora, quando falamos de desenvolver uma ação formativa com intenção de mudança de práticas, numa dimensão que considera a colaboração como princípio e metodologia, é necessário romper com a cultura individualista e propor um processo cooperativo de respeito a e de reconhecimento da voz de todos os professores.

### **3.1 – Contexto da Pesquisa**

O espaço da pesquisa é uma escola particular num bairro da zona sul de São Paulo, com professoras da educação infantil. A escola atende crianças desde o berçário a partir de seis meses até cinco anos, nos turnos vespertino e matutino. A escola tem como horário de funcionamento das 7h às 19h, sendo uma escola de período integral, opcional - a saber – o horário de permanência do aluno é combinado na matrícula e de acordo com a necessidade da família. Ao todo são 95 crianças e todas as crianças almoçam e jantam na escola. O perfil dos pais é de jovens e de classe média, com formação superior alguns com licenciatura em mestrado e doutorado. A maioria dos pais trabalha em empresas próximas ao colégio. São nove turmas incluindo a do berçário, 8 salas de aula, 1 refeitório, espaço interno coberto para brincadeiras e um parque externo.

Em razão da localização da escola, o acesso é privilegiado no sentido da visibilidade. A escola cresceu rápido e em poucos meses o número de crianças

matriculadas aumentou consideravelmente, passando de 11 a 95 crianças em pouco mais de um ano.

A escola possui salas de aulas equipadas com brinquedos, livros de história, aparelhos de som e materiais não estruturados para exploração como caixas de papelão e potes vazios e outros jogos.

Além das salas de aula, a escola possui um parque com árvores, canteiros de horta, brinquedo com estrutura plástica e madeira apresentando desafios motores às crianças como escada, mini-parede para escalar e escorregador. Há ainda um tanque de areia granulada azul e um pequeno espaço para as crianças explorarem a terra e troncos de árvore.

Como a escola funciona em período integral possui cozinha equipada. Conta com um refeitório pequeno e desta forma são organizados turnos e horários para as refeições e lanches.

O cotidiano da escola é pautado na concepção de criança protagonista de seu processo de desenvolvimento – produtora de conhecimento e de cultura. O currículo da escola valoriza o conhecimento prévio das crianças respeitando sua expressividade e criatividade baseado no sócio-construtivismo. Desde o início, a escola se inspirou em algumas práticas no trabalho desenvolvido em Reggio Emília como a documentação pedagógica, mas recentemente a equipe de professores junto à gestão pedagógica, vem repensando essas ideias e modelos exportados, considerando as reflexões docentes a partir das práticas de registro desenvolvidas na escola como caminho e identidade do grupo.

Assim, a opção metodológica da escola está pautada na perspectiva sócio-construtivista, apoiada na pedagogia de projetos. A escolha se deu pela crença na criança protagonista produtora de conhecimento e cultura que compreende o universo por meio das interações com adultos sensíveis à escuta e ao acolhimento, que ao ouvirem suas hipóteses, valorizam o conhecimento prévio encorajando-as às suas buscas e aprofundamento de projetos.

A formação continuada é realizada semanalmente com duração de duas horas, no período da noite, das 18h30 às 20h30. Todas as professoras participam das reuniões. Os professores especialistas participam eventualmente colaborando com ideias e sugestões no planejamento das festas. As reuniões são iniciadas por

discussões conjuntas a partir de epígrafes da pauta, momentos esses que são marcados pela contribuição e partilha de ideias das docentes. Há uma proposta de registro das sínteses do encontro produzidas em dupla ou individualmente, com as reflexões do grupo, ideias de práticas, bem como decisões coletivas. A formadora -a coordenadora pedagógica- utiliza como registro dos encontros, as gravações dos diálogos, fotos e anotações variadas no flipchart como temas e esquemas discutidos conjuntamente. A partir das anotações no flipchart, é possível o resgate das experiências, intercâmbio de ideias, esquemas, entre outras notas. O encontro é regado com bebidas quentes como cafés, chás ou sucos, bem como sanduíches e bolos para um acolhimento afetivo ao grupo, considerando o horário e natural cansaço da equipe docente em razão do horário.

As reuniões são organizadas a partir das necessidades formativas, contudo a coordenação e a direção pedagógica buscam organizar as formações de maneira coerente com o projeto pedagógico da escola, buscando investigação dos temas e necessidades do momento, como por exemplo: a prática de registros, modelos de relatórios, portfólios dentre outras modalidades de documentação pedagógica.

Há também os encontros quinzenais individuais com as professoras para organização das propostas e acompanhamento educacional dos alunos. Geralmente esses encontros individuais acontecem no horário das aulas dos professores especialistas. Ainda que com a ausência da professora, a estrutura da classe fica garantida com a presença de auxiliares e estagiárias.

Na fase de produção dos relatórios de acompanhamento pedagógico dos alunos, ficou evidente a necessidade de desenvolver um processo formativo com a intenção de mobilizar os professores no trabalho com a documentação do cotidiano e das práticas e a formalização dos registros.

Desta forma, o projeto central dessa proposta de formação foi trabalhar **numa** perspectiva cooperativa a partir da discussão dos registros e documentações produzidos pelos professores, para identificar problemas, avançar na conceitualização e propor colaborativamente novos caminhos.

### 3.2 – Sujeitos da Pesquisa

São participantes deste estudo as professoras que trabalham com as crianças do berçário e as crianças de 5 anos, totalizando nove professoras da educação infantil mais a professora representante do berçário. Das nove professoras, duas possuem quinze anos de docência, uma recém contratada possui experiência na coordenação, e as demais possuem pouco mais de três anos de docência. No berçário, há uma professora experiente que orienta a equipe de nove estagiárias. As diretoras/mantedoras representam a gestão administrativa e financeira da escola.

Quanto à formação inicial, todas as professoras são formadas em Pedagogia. Uma das professoras da educação infantil, a mais nova, tem especialização em psicopedagogia e as demais participam de grupos de estudo e mini-cursos.

Assim como as professoras, as mantenedoras são jovens e estão na faixa etária de 30 a 40 anos. Atualmente a equipe tem 22 estagiárias, auxiliares de classe, fazendo licenciatura no curso de Pedagogia. Sendo assim, conforme o quadro de funcionários, a equipe de profissionais é composta por 9 professoras, 22 estagiárias, 3 auxiliares de classe que concluíram a licenciatura, e 1 que está em curso, 2 mantenedoras – as diretoras administrativas, 1 cozinheira, 1 auxiliar de cozinha, 2 funcionárias da limpeza, 2 porteiros e uma auxiliar administrativa.

A escola recebeu um reforço na equipe docente a partir de 2017, com a contratação de professores especialistas: música, inglês, ballet, judô, psicomotricidade e educação física.

As auxiliares de classe são convidadas a participar das reuniões pedagógicas semanais, mas nem sempre participam, principalmente a auxiliar que está em curso, pois as reuniões acontecem à noite, das 18h30min às 20h30min. De qualquer forma, é possível o acompanhamento nesse período da docência, pois no período inverso à aula, a auxiliar é responsável pelo grupo, pois organiza o planejamento para as atividades lúdicas, acompanha as crianças nas aulas dos professores especialistas e substitui as professoras quando se ausentam ou quando faltam por motivo de saúde. A revisão e o feed back das anotações e planejamentos são orientadas pela coordenadora ora pessoalmente, ora por e-mail, com sugestões, indicações teóricas e contribuições no planejamento.

Em relação à formação das estagiárias, foi iniciado um plano de formação com este grupo em 2018, aos sábados, uma vez por mês. Considerando os espaços de sala de aula, como meio de construção das aprendizagens, as estagiárias podem trazer suas dúvidas do cotidiano para os encontros, pois a reflexão ocorre a partir da prática que vivenciam. Ainda participam de instâncias de trocas de experiências e reflexões conjuntas a partir de documentários que são exibidos nas formações.

### **3.3 – Procedimentos de Coleta de Dados**

A coleta de dados considerou os seguintes procedimentos: encontros reflexivos semanais gravados em áudio, as sínteses produzidas pelas professoras, material didático de sala de aula (registros, anotações e documentações pedagógicas).

A investigação do processo formativo está inspirada na pesquisa-ação que, conforme Thiollent (2013, apud FIORENTINI; CRECCI, 2016), tem a característica fundamental de obter uma visão do trabalho intelectual prático com a participação dos docentes. A metodologia é participativa e sempre requer a reciprocidade entre as pessoas implicadas no processo social ou organizacional de uma instituição, explica o autor. Assim, os encontros reflexivos consistiram em mobilizar os professores para o uso da documentação pedagógica em favor das crianças, por meio de discussões conjuntas, levantamento de hipóteses, identificação de problemas e propostas de estratégias para buscar alternativas e adequações, a partir dos registros e da prática da sala de aula. Cada encontro durou cerca de duas horas considerando o intervalo para o café.

Já as gravações dos encontros reflexivos foram transcritas para constituir fonte de dados da pesquisadora. As sínteses elaboradas pelas professoras, resgatadas no início de cada encontro tiveram como objetivo promover reflexão sobre os conhecimentos produzidos e a compreensão das concepções subjacentes às práticas.

A vida é multirão de todos, por todos remexida e temperada.

**JOÃO GUIMARÃES ROSA**

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

### **4.1 – Os Encontros Reflexivos**

Para a formação do professor numa perspectiva cooperativa, deve haver um planejamento organizado a partir da escuta e das necessidades reais do grupo docente. Assim, algumas estratégias como a construção coletiva de sequências, análise de vídeos, diário de campo, registros, anotações e de práticas realizadas em sala de aula, são condições que qualificam e ressignificam a experiência.

O trabalho de construção quando um grupo discute sua prática e várias pessoas se posicionam, torna-se um espaço de igualdade e de participação principalmente se garantido pelo coordenador pedagógico da instituição (CARDOSO, 2007).

Acredita-se que, por meio de um itinerário formativo, envolvendo a coordenadora pedagógica e as professoras, em que todos participem com sugestões baseadas em estudos e compartilham experiências, poderá vir a ser criado um espaço reflexivo para transformar a experiência em conhecimento, além de mobilizar o trabalho com a documentação pedagógica.

#### **Os conteúdos propostos para a formação:**

1. História, princípios e ideias básicas da documentação pedagógica.
2. Diferentes funções das modalidades de registro (diário de campo, registros de observação – anotações, vídeos e fotos).
3. Relações entre escuta/observação, registro, avaliação e documentação.

#### **Objetivos específicos da formação:**

- Discutir conjuntamente os caminhos para os encontros formativos.
- Refletir o propósito da documentação pedagógica.
- Discutir os diferentes tipos de registros no cotidiano da escola.

- Refletir sobre a importância da escuta/observação, registro, avaliação e as suas relações com a observação para o registro do cotidiano.
- Discutir os usos da documentação pedagógica.

### **Estrutura da formação:**

Conforme explicitado anteriormente, os encontros formativos foram planejados em conjunto com os professores e com a coordenadora pedagógica auxiliar para o uso da documentação pedagógica como registro da experiência.

O plano de formação compreendeu **três encontros** com duas horas de duração cada reunião, sendo o primeiro encontro para estabelecer o contrato didático com o grupo de professores e a discussão do formato das reuniões, bem como o compromisso com a participação conjunta e efetiva nos encontros.

### **Registro dos Encontros:**

Foi utilizada a síntese em cada encontro, elaborada por uma docente ou por uma dupla com o intuito de resgatar o vivido, sistematizar descobertas e dar continuidade às reflexões do grupo – cada pessoa ou dupla se responsabilizou por trazer uma cópia para cada participante.

No primeiro encontro foi discutido com o grupo a importância da síntese enfatizando a relevância para o percurso histórico das formações. Foi explicado que a síntese era um componente novo e todos teriam a tarefa de ajudar a avançar nessa escrita.

### **Avaliação:**

Sabendo que a avaliação formativa fornece elementos para aperfeiçoar o trabalho, foram lançadas algumas perguntas a cada final do encontro e solicitado um registro para entrega, seguindo mais ou menos os aspectos:

- ✓ Que pontos abordados durante o encontro foram novidade para você?
- ✓ A partir das discussões de hoje, o que você considera mais difícil colocar em prática? Justifique.

- ✓ A partir das discussões de hoje, aponte três práticas que você realiza em seu cotidiano, três que são desafios e em seu ponto de vista qual seria o melhor investimento para realizá-la?
- ✓ O que podemos levar do encontro de hoje?
- ✓ Que dúvidas você tinha que foram esclarecidas hoje?
- ✓ O que o encontro acrescentou ao que você já sabia?

**Cada reunião incluía dicas culturais como:**

Exposições, filmes, espetáculos de dança e teatro, música, sites, lançamentos literários, shows para ampliação do universo cultural do grupo. O grupo também era convidado a compartilhar sugestões. Foi confeccionado um painel para registrar, colar ou anexar as informações do circuito cultural trazidas pelo grupo.

**4.2 – Desenvolvimento dos Encontros**

**Encontro 1**

É no grupo, acompanhado por um educador, onde, a partir de socializações de nossas reflexões, de nossos significados, entramos em contato com o pensar do outro, gestando o confronto e o conflito com este pensar. Pois sempre pensamos, refletimos, com e para o outro, a favor ou contra.

**(MADALENA FREIRE, 2007)**

**Tema:** História, referência, princípios e ideias básicas da documentação pedagógica e registro.

O ambiente foi organizado para ser acolhedor, revelando um espaço formativo confortável e ao mesmo tempo convidando às reflexões. Foi providenciado um lanche e música ambiente, assim como exposição de livros para o acervo do professor.

**Etapas de desenvolvimento:**

1. No início da reunião foi entregue a pauta e convite à leitura da epígrafe.
2. Foi solicitado que alguma professora registrasse a síntese do encontro.

Como informado anteriormente, a partir da leitura de uma epígrafe relacionada ao objetivo do encontro, abriu-se espaço para que os docentes contra argumentassem ideias apresentando outros pontos de vista, sugestões pessoais, pois a pauta sempre foi aberta às contribuições dos docentes. Uma dupla de professora foi convidada para mediar os debates a cada encontro.

Um espaço de desenvolvimento e aprendizagem efetivos só existe de fato quando se contemplam as divergências. Afinal é o pensamento divergente que propicia avanços no campo do conhecimento, enquanto a convergência tende a manter as coisas como estão (CARDOSO, 2007, p. 33).

O intuito da formação era de refletir conjuntamente sobre a documentação pedagógica de maneira a possibilitar novos caminhos para os percursos de trabalho numa perspectiva colaborativa.

1. Para iniciar a reflexão, foi lançada uma pergunta ao grupo: o quê os professores dizem sobre a documentação pedagógica?
2. As respostas foram registradas num painel para reflexão e confronto posterior das ideias e conceitos.
3. A partir da leitura em grupo do texto: *Observação um instrumento do professor*, por Silvana Augusto foi solicitada a leitura nos subgrupos, com um tempo determinado pela coordenadora.
4. Após a leitura, o subgrupo escolheu **palavras-chave/ conceitos** para formular redigindo um breve conceito (máximo um parágrafo) para tentar definir as modalidades de registro comentadas pela autora (observação, registro, diário de campo) sem recorrer ao texto e compartilhar.
5. O objetivo da leitura foi conhecer as diferentes modalidades do registro, e o caminho da escuta/observação/interpretação/documentação, oferecendo uma contribuição para a produção da documentação pedagógica.

## **Encontro 2**

**Tema: Referenciais teóricos que sustentam a prática com a documentação.**

### **Etapas de desenvolvimento:**

1. Leitura da síntese do encontro anterior produzido por uma professora
2. Retomada e resgate do vivido relacionando aos fatores inerentes às ideias básicas da documentação: uma professora ajudou a conduzir o momento.
3. Convite às professoras para o registro da síntese do encontro.
4. Leitura da pauta e da nova epígrafe com reflexão conjunta.

Tenho sempre comigo o meu caderno. Meu caderno é a minha 'gaiola de prender ideias' Porque as ideias são entidades fugidias, pássaros. Elas vêm de repente e desaparecem tão misteriosamente como chegaram.

RUBEM ALVES

1. Objetivo do encontro: analisar conjuntamente os catálogos trazidos de Reggio Emilia das documentações produzidas pelos professores italianos e os próprios registros das professoras solicitados anteriormente: O que dizem os catálogos? Qual a relação deles com a nossa prática, cultura? O que essas documentações importadas nos dizem? Sabemos que repertoriar ou favorecer o acesso a modelos de registro de atividades/documentação, ajuda o professor em sua reflexão, mas a ideia da proposta era a oferta de modelos produzidos no contexto nacional.
2. Foram feitas análises de algumas documentações estabelecendo elo com a prática e teoria dos textos estudados – neste momento as professoras foram incentivadas a captarem pontos centrais, desencadear reflexões importantes nas observações.
3. Para dividir o grupo, a coordenadora propôs uma estratégia com canudos coloridos. As docentes receberam os canudos coloridos cortados. A definição para o agrupamento era a cor, desta forma ficaram juntas professoras com canudos de cores iguais.

Os grupos fizeram também um registro levando em consideração as discussões, as observações, comentários como instância de reflexão. (Contribuições, modelos, Inspirações)

Os registros foram lidos e comentados **conjuntamente** com a intenção de tornar observáveis os conteúdos para a produção da documentação.

Para as autoras Lerner, Torres e Cuter (2007, p. 104): “Desde o início do processo de formação é importante que sejam criadas situações em que a realização de diferentes tipos de registro faça sentido e cumpra sua real função no desenvolvimento do trabalho do professor”.

Assim, com essa estratégia formativa, a coordenadora buscou por meio das reflexões, respostas para compreender as condições didáticas para a tarefa de produzir a documentação.

### **Encontro 3**

**Tema: Reflexão conjunta a partir dos registros próprios e documentação.**

#### **Etapas de desenvolvimento:**

1. Leitura da síntese do encontro anterior produzido por uma professora;
2. Retomada e resgate do vivido relacionando aos fatores inerentes à abordagem da contextualização:
3. Leitura da pauta e de um trecho do artigo abaixo para reflexão conjunta *Educando o olhar da observação – Madalena Freire*
4. Continuação da leitura dos registros produzidos em grupo. Esse foi um momento em que a coordenadora junto às professoras discutiram os conteúdos subjacentes às documentações, explicitando dúvidas contribuindo com comentários e a intenção de produzirem conhecimento.
5. Retomada do texto *Educando o olhar da observação*, com discussão conjunta e problematizada pela coordenadora: Quais informações são novas ou curiosas para o grupo?
6. Tematização da prática: Documentário Click – *Miradas que dejan huellas* (Aletheia) – 17min

O objetivo desta atividade era de analisar conjuntamente o vídeo a partir dos aspectos levantados no Brainstorming do primeiro encontro e dos fatores inerentes à documentação percebendo a importância da arte como linguagem expressiva e a documentação como forma de comunicação.

7. Objetivos: a) momento importante para compartilhar os desafios para a elaboração/produção e os conteúdos previstos no trabalho com a documentação pedagógica; b) partilha das experiências narradas pelos documentos/registros para identificar conceitos e redimensionar a prática – sempre por meio da discussão conjunta ou pequenos grupos – a ideia era construir coletivamente saberes, trocar informação, ideias e soluções de como fazer documentações.
8. Confronto das documentações com o instrumento esboçado (ppt, vídeo, sequência de fotos); verificação dos aspectos essenciais da documentação; A coordenadora lançou um convite ao grupo para que alguma professora elaborasse uma síntese relatando o percurso dos encontros formativos do grupo – que seria encaminhado por e-mail.
9. Decisão para os próximos encontros: a documentação será produzida nos pequenos grupos e a partir do registro solicitado num próximo encontro que terá como comanda: *experiências de uma atividade vivenciada com os alunos, durante uma semana, a partir de um foco.*
10. Com os registros produzidos, serão escolhidos dois a serem compartilhados com o grupo junto à síntese. Os critérios para essa escolha serão definidos de maneira a oferecer aos professores, “bons modelos” que contemplem os aspectos que constituem uma documentação capaz de comunicar experiências educativas que ofereçam às crianças a oportunidade de mostrar seus percursos de aprendizagens, desafios e memórias.
11. Para o fechamento, a coordenadora pediu às professoras um registro do trabalho desenvolvido. Os registros foram guardados e analisados, pois servirão de instrumentos importantes para realizar novos encontros e estudos.

### **4.3 – Análise dos Dados**

O primeiro momento da análise foi ouvir os áudios dos encontros, para selecionar falas dos professores que fossem relevantes para o estudo.

Em seguida, foram realizadas leituras de sínteses dos encontros, a fim de conhecer o ponto de vista dos sujeitos em relação à formação, considerando o tema dos encontros: documentação pedagógica.

Posteriormente, procedeu-se à leitura minuciosa dos registros pessoais das docentes, sobre a documentação pedagógica, buscando selecionar elementos importantes para os objetivos da pesquisa - os conhecimentos produzidos a partir das reflexões e a compreensão das concepções subjacentes às práticas. Assim, o processo de análise buscou identificar os padrões e tendências contidas nas falas e registros dos docentes, conforme orienta André (1983).

### **A partilha da prática e a formação**

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 1997 apud, SAUL, 2001, p.154).

O desafio principal enfrentado para a realização das reuniões, deu-se em manter a agenda de acordo com o planejado, em razão do cotidiano atribulado da escola. Sendo uma rotina de período integral, os atrasos corriqueiros dos pais ao final do dia e as organizações exigidas pela instituição para finalizar as aulas, foram dificuldades oriundas dessa realidade que ocasionavam atrasos ou ausências para o início da reunião pedagógica.

O acolhimento oferecido às docentes regado a cafés, sucos, sanduíches e bolos, propôs do ponto de vista da formadora, um acolhimento afetivo, incentivando a participação das professoras à partilha das experiências e o envolvimento necessário para a proposta do encontro, após uma rotina intensa de trabalho em sala de aula.

A reunião pedagógica era sempre iniciada por uma retomada do encontro anterior, regatando o vivido e mostrando as reflexões relevantes à pauta. Para viabilizar a leitura, as docentes recebiam uma cópia impressa e conforme fazíamos a leitura, novas questões, reflexões surgiam, bem como, comentários de professoras das experiências pessoais no cotidiano, como:

O último encontro, a partir dos textos que nós lemos e discutimos, me fez refletir o trabalho da documentação e que essa proposta pode ser

recriada com as ideias das colegas. Também trouxe uma luz, uma possibilidade que não havia visto antes (P.1).

Os temas e as ideias das professoras contribuíram para o crescimento e desenvolvimento da minha prática. Uma ideia que surge, pode enriquecer minha prática (P. 2).

A troca de experiências com as outras professoras foi importante para a construção do conhecimento (P. 3).

Foi sugerido no primeiro encontro que as professoras comentassem o trabalho com a documentação pedagógica, com o objetivo de investigar a concepção dos grupos cooperativos como oportunidade de desenvolvimento profissional.

Em relação aos comentários das professoras, foi possível perceber a motivação que a troca de experiências permitia às docentes, como o desenvolvimento profissional e a oportunidade para buscar soluções no coletivo.

Um aspecto interessante que se evidencia nas falas de todas as professoras é que o refletir junto, sobre as documentações produzidas, afirma benefícios pelo trabalho em parceria de professores, mobilizando novos conhecimentos, como se pode observar:

Esses encontros são ricos porque tenho a possibilidade de conversar e conhecer o trabalho de outras pessoas. Nesse espaço, o momento traz reflexões das atitudes, posturas e modos diferentes dos professores trabalharem. Isso é inspirador, pois mostra ao professor que ele não está sozinho, fortalecendo o seu trabalho. É oportunidade para construir, pensando juntos. É no encontro que cresço que posso tentar pensar num jeito diferente de fazer o trabalho, que posso refletir, me abro para aprender e receber o novo. Se o trabalho do professor exige reflexão, essa reflexão chama o encontro para aprofundar (P.4).

Acredito que por meio da troca é possível compartilhar diferentes olhares e opiniões. Com essa troca o professor aprende algo, descobre alguma coisa nova, porque eu aprendo. Quando o colega apresenta sua ideia, e a outra uma opinião diferente acerca do mesmo assunto – todos aprendem, principalmente se estamos abertos! (P.2).

Do ponto de vista dessa análise, as falas das docentes indicam conforme Imbenón (2011, p.85) que a formação centrada na escola desenvolve um paradigma colaborativo entre os professores. Assim, o autor propõe um processo formativo calcado na “ação-reflexão-ação” como um tipo de formação significativa aos docentes, com um enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os

propósitos de formação. Sem dúvida, um processo baseado no diálogo, na reflexão conjunta para decidir e planejar ações visando atingir um objetivo comum, promove movimento para construção de uma cultura colaborativa de trabalho.

Essa concepção é expressa claramente por uma professora;

Às vezes, o “olhar” da terceira pessoa, nos faz enxergar o invisível – essas parcerias, trocar ideias e críticas de forma cuidadosa e respeitosa, são essenciais na construção dos registros (P. 5).

Outro ponto a se destacar no comentário, refere-se a importância da natureza da formação com seu caráter de sensibilidade ao contexto, evolutivo e reflexivo, conforme recomendações da OCDE (1985) e Imbernón (2011) sobre abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora...

Em concordância com a OCDE (1985) e Imbernón, considera-se que toda a reflexão da prática precisa vislumbrar uma concepção de professores como profissionais produtores de saber, conhecimento e cultura em um caráter relacional, portanto, mais dialógico e que reflita um âmbito cooperativo de trabalho.

Assim, tomar a reflexão conjunta da prática como instância permanente do desenvolvimento profissional dos docentes, fomenta o trabalho em equipe, apontando relevância para essa forma de trabalho como ponto fundamental para que as mudanças aconteçam na escola. Essa ideia confirma-se nas falas das docentes:

O espírito competitivo no ambiente de trabalho deve ser descartado, pois, descobrimos que ao pedir ajuda não somos julgados e sim apoiados (P. 6).

A discussão conjunta colabora para que nós professoras, possamos nos despojar dos constrangimentos diante às dúvidas, das incertezas, quando o colega aponta solução ou quando aprendemos com a fala do outro (P. 7).

Acredito muito nesse aspecto, o da troca entre pares, porque não sabemos tudo, é um erro acharmos que já sabemos o bastante. Da mesma forma quando pensamos que uma ação só pode ser feita de um jeito. Quando partilhamos, um colega apresenta o seu ponto de vista e nos surpreende com outra ou tantas formas de fazer uma mesma atividade (P. 8).

A declaração a seguir mostra a consciência da professora, em relação às atitudes de um participante no trabalho cooperativo:

Cada uma de nós tem uma didática, um jeito para propor um jogo, por exemplo, uma sugestão para contribuir com a prática do outro, um olhar, um registro ou anotação, essa humildade pressupõe o trabalho cooperativo (P. 2).

Até esse ponto da análise, constata-se que as professoras apresentam receptividade para o trabalho coletivo e reflexivo das práticas. Desta forma, pode-se afirmar que foi importante para o contexto desta pesquisa oportunizar uma formação centrada nos problemas da prática do professor, em uma instância de troca, para que pudessem expor suas práticas, refletir e buscar alternativas cooperativamente. Só é possível resultar uma prática pedagógica de qualidade se o docente tiver a oportunidade de refletir sobre a sua ação, como a troca de impressões com os colegas, confronto de ideias, interpretações dos integrantes do grupo, intervenções da coordenadora para esclarecer, problematizar ou indicar aspectos fundamentais da discussão.

### **O docente e a sua relação com a documentação pedagógica como experiência**

Segundo Warschauer (1993, p. 62) a escrita do vivido auxilia a observação e a reflexão porque, a partir das vivências expostas no papel, é possível o entendimento do que está “por trás” de algumas brincadeiras, fala de alunos, elaboração de atividades para aula ou dificuldade dos alunos. A autora explica que os escritos dos professores, feitos diariamente, ajudam a construir a memória compreensiva – a ligação entre teoria e prática, diferente daquela repetitiva ou mecânica. Assim, não é só uma recordação do aprendido, mas o ponto de partida para realizar novas aprendizagens.

É um desafio desenvolver um processo de formação que mobilize os professores no trabalho com a documentação pedagógica a favor das crianças da educação infantil. Parte-se do princípio que propor uma instância de troca com docentes, para que participem contribuindo, expondo ideias e sugestões é fundamental na mudança de práticas. Assim, é importante considerar que a mudança

em educação está diretamente relacionada ao que os professores pensam e fazem em seu cotidiano.

Nunca tive a experiência de produzir documentação pedagógica numa escola. No primeiro momento, não tinha ideia de como fazer, então, sem perguntar nada a ninguém fotografei alguns passos da investigação das crianças, coleí na parede da sala. As crianças se surpreenderam, pois, reviveram o percurso da atividade com a sequência de fotos. Lembraram da brincadeira reconstruindo oralmente o momento. Foi uma vivência na horta e por meio do tato, do olfato, do paladar divertiram-se brincando de adivinhar com os olhos vendados, tentavam identificar os aromas. Fiquei satisfeita com a documentação que eu produzi, pois toda a comunidade escolar, pais e crianças puderam saber dos passos e descobertas das crianças do meu grupo (P. 3).

Anotar, refletir e ouvir todos os dias as falas das crianças, suas atitudes e o modo como lidam com as diversas situações enfrentadas em um dia na escola, contribuem para esse trabalho. Cada dia a pesquisa aumenta, o processo fica visível, os registros mostram o caminho dos acontecimentos e dão vida às experiências. Vira documento, valoriza as conquistas das crianças e da professora! (P.4).

As professoras destacam as aprendizagens decorrentes do contato com colegas mais experientes e com materiais produzidos em outros espaços:

O que me ajuda a fazer a documentação é a experiência das professoras quando oferecem sugestões e ideias. Mas olhar outras documentações, catálogos de outras escolas, principalmente das colegas, e ouvir como a colega faz, me ajudou a pensar em como registrar os processos dos meus alunos (P. 2).

Conversamos sobre diferentes formas de produzir registro: as anotações de caderno, portfólio do aluno, relatório e a documentação das atividades. Todas são importantes e fundamentais para o acompanhamento dos grupos. Descobrimos que cada professora tem seu jeito para preparar a documentação, cada uma a sua maneira – não existe um modelo e aqui nessa escola isso é respeitado. Somos incentivadas a criar os próprios modelos (P. 6).

Nas declarações das docentes, fica evidente o desenvolvimento profissional que surge no contato com o outro. Conforme Freire (1997) é preciso ter consciência do nosso *inacabamento*, por sermos sujeitos *inconclusos*, somos sujeitos em construção, dispostos a mudar, a ressignificar antigas práticas e a fazer diferente.

Quando desenvolvo meus escritos e faço a documentação, sempre penso para quem, pois podemos elaborar uma documentação como desejamos e de várias maneiras. Normalmente, produzo minhas

documentações pedagógicas com fotos e a partir das anotações do meu diário – é a maneira que faz sentido para mim. Assim, quando preparo o registro da experiência das crianças, apresento os passos das crianças, de maneira a fazer sentido a elas e para outras pessoas (P.9).

Os materiais que você disponibilizou para o grupo olhar como exemplos e modelos de outras escolas, de Reggio Emilia por exemplo, serviram como norteador e inspirador para minhas criações. Acredito que quando nos abrimos para olhar e conhecer o outro, permite aprendizagem e inovar nossas ações (P.7).

Para Warschauer (1993, p. 64) com o exercício continuado da escrita, “pode-se conquistar uma maior intimidade com a articulação das palavras no papel e começar a sentir vontade de aprimorá-la [...] para atingir os objetivos propostos pela prática do registro”.

Na análise dos relatos das docentes é possível observar o prazer que o ato de escrever despertou. Assim, com a produção das documentações, as professoras atribuem sentido a conhecimentos que vêm sendo construídos.

Os registros das atividades resgatam memórias. Com o registro percebo a importância de preservar as memórias das crianças. É um caminho para avaliar a prática e desta forma, alterar o planejamento (P.1).

Quando anoto as ações das crianças, registro o envolvimento, a emoção delas, o encantamento com a proposta. Procuro captar esses momentos com fotos também – é importante “caprichar” a escolha do momento que se quer eternizar (P.2).

Os comentários das docentes apresentam um entendimento da ação de tomar notas, como se fosse o papel de alguém que interpreta um processo, uma ação. A professora P.2, por exemplo, refere-se a “caprichar”, no sentido de mostrar o que está por trás da imagem, o momento da experiência. Desse modo, P. 2, parece ter dado um passo no sentido de compreender a concepção de documentar como oportunidade para dar visibilidade a um processo de aprendizagem.

Uma situação de planejamento voltada à difusão de uma experiência, como estratégia formativa, consistiu em produzir uma documentação para responder a seguinte pergunta: “Se você fosse falar para um professor como produzir uma documentação, com explicaria?” Segundo Cardoso (2007), a escrita sobre o vivido é

uma maneira de aprender a atividade profissional, pela reflexão, pois permite atribuir significados à ação e construir conhecimentos necessários à docência.

Bem, eu diria que a documentação é escuta. Que para documentar é preciso planejar, registrar e transcender com os alunos. Em seguida, diria que planejar é essencial para produzir uma documentação, separar os materiais, decidir que poderá ajudar com as fotos ou filmes. Decidir por elaborar texto coletivo ou não. Transcender é o diálogo com as crianças e depois, sozinha refletir! (P.9).

Penso que há dois pontos essenciais para acompanhar o processo de aprendizagens das crianças: a observação e o registro. São necessários a escuta e o olhar atento para cada criança. Escrever todos os dias anotando o que mudou, também é importante. Às vezes, escrevo em cima do planejamento as reações das crianças – porque deu certo ou não. Colo uma foto para elucidar, rabisco uma nova anotação. Bem, para produzir a documentação, olho para tudo isso, faço algumas reflexões e consigo elaborar um material que consiga mostrar as etapas do projeto ou da atividade. A escolha das fotos também é importante porque as pessoas ou as crianças entendem melhor texto e imagem (P.1).

Com os relatos das professoras foi possível notar a concepção de infância e de documentar para dar voz às crianças, dar a oportunidade para que tenham consciência das experiências, de suas conquistas e desafios. Outro aspecto revelado pelas nas falas das professoras foi a reflexão da prática de **observação e registro** que não termina com a explicação dos fatos, mas se reconstitui, a partir do pensar, da discussão para estabelecer relações e conexões.

Para Galardine e Iozzelli (2017, p. 94) a documentação como uma reflexão requer dos professores e educadores que estejam cientes do projeto educativo que querem realizar de modo a fazê-los prestar atenção ao trabalho de preparação. Assim, as autoras afirmam que para documentar é necessário observar e, implementar estratégias de observação [...] cabe escolher e definir os campos de observação. Em concordância com as autoras, considero que ao observar, o educador transcreve o que as crianças fazem e dizem, compreendendo suas ideias e intenções subjacentes às ações.

De fato, esta é uma questão importante, pois está no discurso das professoras que não lançam mão de considerar as crianças como protagonistas nos processos, ao produzir uma documentação.

Uma das últimas perguntas previstas na formação, propôs explicitar relatos sobre as diferentes fontes de consulta para a produção da documentação pedagógica como as práticas de Reggio Emilia e outras documentações produzidas em outros contextos educacionais:

Penso ser válido ter esses modelos para inspiração, para conhecer jeitos diferentes de produzir documentação e não fazer igual como copiar um estilo que não combina com a nossa cultura, com o nosso jeito de imprimir a cultura: não saímos à rua com as crianças por motivo de segurança, por exemplo, assim não queremos ter fotos das crianças na rua conversando com a vizinhança. Não vejo problema buscar inspiração em Reggio ou qualquer outra fonte. Temos que recriar práticas de acordo com a realidade do nosso cotidiano. Para mim, Reggio tem comercialização do que se faz, principalmente as documentações. No meu entendimento, na educação precisa ter troca para gerar conhecimento, comercialização não sou a favor! (J.P.).

Sempre consulto catálogos de diferentes escolas ou materiais das minhas colegas antes de produzir minhas documentações. Busco ideias, uma luz para elaborar um material diferente, sem desejar copiar os modelos na íntegra, mas produzir do meu jeito e com significado (P.2).

O posicionamento das professoras em relação aos diferentes modelos de documentação, reflete a abertura para explorar a partir de modelos pedagógicos, outras possibilidades, diferentes maneiras para criar e recriar de acordo com os contextos. Segundo Saul (2001) aprendemos com Paulo Freire que a sala de aula é um espaço de manobras possível no qual o professor se locomove. Ali ele decide por conteúdos, por metodologias a serem aplicadas. De fato, essa questão merece ser discutida permanentemente no âmbito educacional – reproduzir, refletir e produzir práticas. Abrir espaços nas formações para superar e descobrir novas possibilidades, enfrentar os desafios e ter a liberdade de criar, recriar e tomar decisões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que deu origem a esta pesquisa foi: como o coordenador pedagógico pode mobilizar os professores a usar a documentação pedagógica em favor das crianças de Educação Infantil? Para isso, a pesquisadora/coordenadora pedagógica desenvolveu um processo formativo, com professores de uma unidade de educação infantil, que propiciou a reflexão sobre o uso da documentação pedagógica e sobre a prática dos registros.

A leitura de textos acadêmicos e de pesquisas ajudaram a delinear os fundamentos e a metodologia deste estudo. As posições teóricas dos autores permitiram a aproximação a conceitos fundamentais, como: formação continuada, grupos colaborativos, documentação pedagógica e registro.

O desenvolvimento do processo formativo possibilitou a compreensão sobre como os professores registram suas ações e explicitam as informações mais significativas que podem conter e revelar o cotidiano na escola.

O caminho percorrido apontou a importância do papel formador da coordenadora pedagógica e os desafios em viabilizar esse trabalho na prática. Assim, todas as professoras foram envolvidas no processo de formação, em uma perspectiva de prática compartilhada com os pares profissionais.

A partir de três encontros reflexivos sobre o uso de registros e da documentação pedagógica, foram promovidas discussões conjuntas, levantamento de hipóteses e a busca de soluções para o uso dos registros na prática de sala de aula.

A documentação pedagógica como registro da experiência foi o primeiro passo do estudo. Os relatos iniciais das participantes revelaram que a reflexão conjunta da documentação pedagógica possibilitou o desenvolvimento profissional e a oportunidade de buscar soluções para aperfeiçoamento da prática. Cabe esclarecer que o saber docente não é constituído apenas pela prática, mas deve ser nutrido pelas teorias da educação.

Os dados evidenciaram que as professoras consideraram o processo reflexivo da ação como fundamental para acionar novas ideias, estabelecer relações e

compreender melhor as ações na perspectiva do outro e com o outro. Neste sentido, o grupo destacou o instrumento de observação da prática como recurso para evidenciar o trabalho do professor, os princípios que o fundamentam e o que pode ser feito para aperfeiçoar o fazer.

Foi destacado que a reflexão a partir de outras modalidades de registro como as sínteses de reunião (individuais ou em grupo) pode revelar ações, interações, enfocar diferentes conteúdos trabalhados nas reuniões, identificar necessidades do grupo, ou de cada um. Cabe ainda destacar que os relatos revelaram nos diferentes momentos do percurso, o envolvimento das professoras, indicando esforços empreendidos quanto ao posicionamento e comprometimento nos encontros. Destaca-se ainda que para esta proposta do trabalho calcado na ação-reflexão-ação, não houve resistência das professoras.

Os dados coletados indicaram que as professoras assumiram a escrita da experiência como recordação do cotidiano e representação da realidade. Conforme aponta Zabalza (1994, apud WARSCHAUER, 2001, p.6) “com o processo de escrever produz-se um *feedback* autoproporcionado”. À medida que quem escreve vai lendo as palavras que acaba de escrever, essas mesmas palavras dizem-lhe se comunicaram ou não o que era desejado. Segundo o autor, “os propósitos e objetivos íntimos de quem escreve, (...) proporcionam um modelo de pistas para o contraste e a comparação”. O autor explica que com o exercício da escrita, confronta-se o produtor com o seu produto.

Mesmo reconhecendo a potencialidade da revisão do professor com os seus escritos, considera-se de fundamental importância a experiência da reflexão conjunta no contexto de formação, sobretudo a troca e partilha de práticas como instância capaz de produzir novo conhecimento e avaliação permanente do trabalho na sala de aula.

Pode-se constatar, finalmente por meio dos relatos, que os encontros reflexivos contribuíram para que as professoras se desenvolvessem profissionalmente e enriquecessem suas práticas com as documentações e principalmente, com o trabalho coletivo, refletindo sobre as suas práticas e adquirindo novos conhecimentos e saberes docentes.

Este estudo traz, portanto, contribuições para repensar os processos de formação continuada dos professores, sobretudo para que haja um maior aprofundamento do tema, fomentando novas discussões para o uso de estratégias formativas com grupos colaborativos e que objetivem mudanças de prática.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.68 p.

\_\_\_\_\_. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, p. 66-71, maio 1983.

AMANCIO, Isabel Aparecida Pereira. **Portfólio: Desafio à Prática e à Formação Docente**. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: SEB, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em jun de 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb00509&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb00509&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.html>. Acesso em jun de 2018.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6º ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARDOSO, Beatriz; (Org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro, RP: Record, 2007.

FIORENTINI, Dário.; CRECCI, Vanessa. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**. V.21; n.65, abr.-jun. 2016.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo aberto ao possível.** Protagonismo das crianças e educação/Educação Infantil. São Paulo: Buqui, 2016.

GALARDINE, Anna Lia; IOZZELLI, Sonia. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas instituições para a pequena infância. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Documentação Pedagógica: Teoria e Prática.** São Paulo, 2017, p 87-98.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo. Editora Cortez. 1994.

LERNER, Delia; TORRES, Mirta; CUTER, María Elena. A tematização da prática. In: CARDOSO, Beatriz; (Org.). **Ensinar: tarefa para profissionais.** Rio de Janeiro, RP: Record, 2007.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil.** São Paulo : s.n., 2010. 390 p.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Documentação Pedagógica: Teoria e Prática.** São Paulo, 2017

MORAIS, Maria de Fátima (org.). **Freinet e a escola do futuro.** Recife; Editora Bagaço, 1997.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas Formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores.** Campinas, SP: Papyrus Editora, 2016.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Percursos de Autoria – Exercícios de pesquisa. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. (Org.). **Porque escrever é Fazer História.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília.** Escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RUBIZZI. **Tornando Visível a Aprendizagem das Crianças - Educação Infantil Em Reggio Emilia -** Linda Kinney, Pat Wharton , Ed. Artmed, 2014.

SAUL, Ana Maria (org.). Paulo Freire e a formação de educadores. São Paulo: Editora Articulação Universidade de São Paulo, 2001.

VIEIRA, Flaviana Rodrigues. **A formação de professoras em uma creche universitária**: o papel da documentação no processo formativo. USP: São Paulo: s.n, 2013. 247.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro** - Uma Parceria Entre Professor, Alunos e Conhecimento. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Rodas em Rede** – Oportunidades Formativas na Escola e Fora Dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.