

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA PRÁXIS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE CAMPO GRANDE-MS

Natália Lemes de Souza

Resumo

O artigo tem como objeto de estudo a documentação pedagógica na práxis do professor de educação infantil da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS. Objetiva-se compreender e analisar como os professores de educação infantil entendem a documentação pedagógica e se a utilizam em sua práxis docente. Os procedimentos metodológicos consistiram em: análise bibliográfica, tendo como fontes autores que discutem documentação pedagógica, principalmente Loris Malaguzzi, Oliveira-Formosinho e Luciana Ostetto; análise documental, a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros; e aplicação de um questionário do tipo *survey*, com perguntas destinadas a professores da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Para o formulário será utilizado um roteiro de perguntas com os seguintes objetivos: Identificar se as professoras conhecem e se consideram importante a produção de documentação pedagógica; verificar se as professoras utilizam os seus registros para organizar, desenvolver e avaliar o seu planejamento e a sua prática; identificar as condições que favoreceram o trabalho das professoras com a documentação pedagógica. Conclui-se com os resultados que os documentos curriculares analisados tratam os registros apenas como forma de avaliar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças; que as professoras reconhecem a importância de registrar tanto para o planejamento de atividades quanto para refletir sobre sua práxis, mas que nem todas exercem essa prática.

Palavras-chave: Documentação pedagógica. Educação infantil. Práxis docente.

1 Introdução

O presente trabalho tem como objeto de estudo a documentação pedagógica na práxis do professor na educação infantil pública de Campo Grande-MS. Conforme Oliveira-Formosinho (2019, p. 100) “A documentação pedagógica permite observar, escutar e interpretar a experiência vivida e narrar a aprendizagem. Também possibilita ao educador e à criança a construção de significado sobre as experiências de aprendizagem [...]”. Nesse sentido, tem a função de tornar visível o trabalho do professor e dos alunos, de maneira que seja possível visitá-lo.

Considerando a documentação pedagógica como um processo de construção de significado para situações pedagógicas, tanto para a aprendizagem das crianças como para as aprendizagens dos profissionais, percebe-se a necessidade de investigar e analisar essa prática

pedagógica a partir de uma perspectiva que considere e reconheça o professor como um profissional capaz de refletir suas ações. Conforme Oliveira-Formosinho (2019), um processo que possibilite tirar as práticas pedagógicas do anonimato, tornando o professor um profissional crítico, reflexivo e ativo no processo de construção do próprio conhecimento e do conhecimento das crianças.

Inspirados em Reggio Emilia e conforme Edwards, Gardini e Forman (2016), o tema de estudo deste trabalho, tem sido muito abordado nos últimos anos como instrumento para compreender os progressos das crianças pequenas, o que despertou interesse para realizar essa pesquisa. Fala-se muito em documentação pedagógica, mas o que os profissionais da educação infantil entendem sobre o tema? Em quais teóricos esse trabalho de documentar está fundamentado? Todas essas questões surgiram ao realizar o relatório final da disciplina de Estágio Obrigatório na Educação Infantil III, que foi realizado em contexto remoto, devido à pandemia de COVID-19, que evidenciou ainda mais essa necessidade de documentar.

A principal forma de documentar dos professores está em seu registro diário sobre as crianças da educação infantil. Esses registros podem ser compreendidos como instrumento do trabalho pedagógico, e estão presentes por muitos anos nas práticas dos professores, sobretudo a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, que determina, no que tange à educação infantil: “[...] V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).”

Considerando essa prática diária de registrar e documentar dos professores e com o objetivo de aprofundar os estudos sobre a prática de documentar é que esta pesquisa foi pensada, pois os registros e a documentação apresentam para o trabalho docente uma potencialidade: conforme reafirmam o papel do educador como autor, narrador, comunicador, do seu próprio trabalho e também de suas aprendizagens e aprendizagem das crianças (Ostetto, 2018).

Objetiva-se neste artigo, compreender e analisar como os professores de educação infantil entendem a documentação pedagógica e se a utilizam em sua práxis docente. A práxis é entendida aqui, com base em Bezerra *et al.* (2019), como um processo de transformação do professor em um profissional crítico e capaz de refletir sobre sua prática. Pretende-se identificar exigências curriculares de âmbito nacional, que são utilizadas e oferecidas como forma de documentação pedagógica para os professores, por meio de uma análise histórico-comparativa de documentos como: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os procedimentos metodológicos consistiram em: análise bibliográfica, tendo como fontes autores que discutem documentação pedagógica, principalmente Loris Malaguzzi, Oliveira-Formosinho, Luciana Ostetto; documental a partir do RCNEI, DCNEI e BNCC; e aplicação de um questionário do tipo *survey*, com perguntas destinadas a professores da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. Procurou-se, por meio do questionário, identificar se os professores conhecem e se consideram importante a produção de registros e documentação pedagógica; verificar se as professoras utilizam os seus registros para organizar, desenvolver e avaliar o seu planejamento a sua prática; identificar as condições que favoreceram o trabalho das professoras com a documentação pedagógica.

Apesar de ser um questionário, optou-se por colocar questões que possibilitasse aos respondentes escreverem suas narrativas autobiográficas, entendidas aqui segundo Clandinin e Connely (2015, p. 169), quando engajamos numa pesquisa narrativa somos capazes de perceber: “[...]como o conhecimento do professor é composto narrativamente, incorporado em uma pessoa e expressado na prática.”, no caso do presente trabalho as narrativas serão responsáveis por descrever experiências pessoais dos professores sobre seus registros, que o formulário por si só não seria capaz de exprimir.

O artigo está organizado em 2 seções. Na primeira, faremos uma análise histórico documental sobre a documentação pedagógica, fundamentada conforme Oliveira-Formosinho; Formosinho; Malaguzzi; Forman; Ostetto, Rinaldi, Dahlberg, Forman, entre outros. Ainda refletiremos sobre o que os documentos curriculares como BNCC, RCNEI e DCNEI tratam sobre a documentação pedagógica, e de que forma isso influencia a ação do professor de registrar. Na segunda parte deste artigo, analisaremos o questionário feito para essa pesquisa, que objetiva entender como os professores de educação infantil da rede pública municipal compreendem a documentação e sua importância para prática e reflexão da prática.

2 Uma análise histórico documental sobre os caminhos da documentação pedagógica

A documentação pedagógica nasce a partir da abordagem de Reggio Emilia, a qual recebe este nome por ter surgido na comuna de Reggio Emilia, localizada no norte da Itália. A proposta surge no período após a Segunda Guerra Mundial, numa tentativa de pais e professores de fundar um mundo melhor para se viver. Ao longo dos últimos anos, essa abordagem construiu seu próprio conjunto de pressupostos filosóficos e pedagógicos tendo seu foco voltado para as crianças. Conforme Edwards, Gardini e Forman (2016), as crianças pequenas

são estimuladas desde cedo a desenvolverem suas linguagens de forma autônoma e com todos os seus sentidos.

Ainda conforme Edwards, Gardini e Forman (2016), na “experiência de Reggio Emilia”, como os autores vão chamar a abordagem, o desenvolvimento infantil acontece através da representação simbólica, na criação de significados, invenção de símbolos e na criação de relações significativas com outras crianças e com o professor. As crianças são encorajadas a refletirem sobre seu próprio processo de conhecimento, dando voz às suas emoções. Outro destaque dessa abordagem é o trabalho colaborativo, cada criança é vista como singular, mas todas podem contribuir para o conhecimento do grupo.

Loris Malaguzzi foi um professor e jornalista italiano que contribuiu muito para o surgimento da abordagem reggiana, apresentando a ideia de que as crianças eram feitas de múltiplas linguagens e para ensinar e aprender com as elas seria necessário estarmos atentos e dispostos a ouvir, com todos os nossos sentidos, aquilo que a criança quer que seja entendido. Em seu poema “A criança é feita de cem” o pensador, expressa de que forma a criança pode ter essas múltiplas linguagens:

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem) [...] (Malaguzzi, 1998, *apud* Edwards; Gardini; Forman, 2016, p. 21)

Loris Malaguzzi tornou-se o mais representativo dessa pedagogia. Através deste poema, ele representa de que forma a criança é percebida dentro da abordagem de Reggio Emilia, com suas cem linguagens, e seus muitos jeitos de se expressar e se manifestar. É a partir dessa pedagogia que surge o termo “documentação pedagógica”, com o intuito de dar voz ativa às múltiplas linguagens das crianças e também dos professores.

O professor nesse processo tem o papel de se tornar um observador e narrador ativo, capaz de compreender o que expressam as crianças por meio de suas múltiplas linguagens. Com a documentação pedagógica, o professor pode observar e revisitar o seu trabalho, podendo refletir sobre as vivências na escola e sobre a sua prática, tornando-se, assim, um profissional capaz de analisar seu próprio trabalho. Como afirmam Garcia e Abreu (2018, p. 88):

A documentação surge da observação atenta; ao registramos o cotidiano, temos a chance de conhecer e dar visibilidade às crianças em suas múltiplas formas de se relacionar, expressar e viver o mundo. Na palavra, na fotografia, no vídeo, na gravação em áudio, aprendemos a ver e reconhecer meninos e meninas em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, ajudando-nos, como educadores, a ampliar a

consciência de nossas ações, chamando-nos a nos envolver/comprometer com eles e elas.

Mais do que acompanhar o desenvolvimento da criança, o registro do professor é uma forma de avaliar o seu próprio trabalho e traçar novos objetivos, além de se tornar um documento, torna-se também um instrumento do trabalho do professor, que faz pensar seu planejamento, suas ações e sua prática. Por meio da observação atenta do professor e dos seus registros é possível conhecer a criança, e ainda, conforme Garcia e Abreu (2018) atribuir novas dimensões ao planejamento.

Além de ser uma prática pedagógica, os registros na educação infantil estão previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação infantil Nacional:

Art. 31 A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Incluído pela Lei nº12.796, de 2013). I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Estando previsto em lei, a prática de registrar e documentar do professor traz a ideia de obrigação para cumprir compromissos burocráticos, ignorando a prática de simplesmente narrar os acontecimentos da sala de aula, as suas ações com as crianças, ou de como trazer para o texto a fala das crianças, a construção de conhecimentos, seus avanços, suas experiências, e tantas outras questões que o trabalho com crianças nos possibilita observar. Outro ponto importante que Madalena Freire, 2008 (*apud* GARCIA; ABREU, 2018), destaca é: o que observar e o que registrar? Essa é uma preocupação, que segundo a autora, nasce com a obrigatoriedade de registrar e documentar.

São várias as possibilidades de registro para documentação pedagógica, que inclui, além dos registros escritos, fotos, vídeos e/ou áudios, como já visto anteriormente. Essa ideia já era proposta no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998, como forma de acompanhar o desenvolvimento das crianças, e como avaliação formativa, mas também era entendida como um instrumento que apoia a prática do professor, conforme consta no Referencial: “O registro diário das observações, impressões ideias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo.” (BRASIL, 1998).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 é um marco importante na história educacional do Brasil. Concebido em um contexto de reformas, o RCNEI surgiu como resposta à necessidade de orientações pedagógicas claras para a educação de crianças de 0 a 6 anos. Desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em colaboração

com especialistas e educadores, o documento refletiu a crescente compreensão da importância dos primeiros anos de vida na formação de indivíduos e delineou princípios construtivistas e interativos como base para a educação infantil.

O RCNEI enfatizou a construção do conhecimento por meio da interação ativa e do brincar, incorporando abordagens pedagógicas inovadoras e respeitando a diversidade cultural e social das crianças. No entanto, também atraiu críticas por sua falta de sistematização em termos de conteúdo e avaliação, bem como por desafios na implementação prática. A criação do RCNEI refletiu a busca por uma base sólida para a educação infantil no Brasil, reconhecendo a importância de investir nos primeiros anos de vida das crianças para garantir um futuro educacional sólido e equitativo.

Atualmente, o referencial central para a educação no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que substituiu o RCNEI e abrange todas as etapas da educação básica, incluindo a educação infantil. Aprovada em 2017, a BNCC é um documento que estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória educacional, e se propõe a oferecer uma direção mais unificada e coerente para o ensino em todo o país.

As primeiras duas versões da BNCC foram elaboradas em um processo amplo de consulta e colaboração, envolvendo educadores, especialistas e representantes da sociedade civil. Já a terceira versão, aprovada de forma aligeirada em 2017, não apresentou abertura para contribuições da comunidade educacional. No documento, apresenta-se que seu objetivo é promover uma educação de qualidade, inclusiva e igualitária, alinhada com as demandas contemporâneas e os desafios do século XXI. Ao definir as aprendizagens essenciais em cada etapa da educação básica, a BNCC pretende se constituir como um referencial para a elaboração dos currículos pelas redes de ensino e escolas, assegurando uma base comum de conhecimentos e competências para todos os estudantes do país.

Uma crítica que pode ser levantada em relação à transição da abordagem do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a possível redução da flexibilidade pedagógica. O RCNEI, ao enfatizar princípios construtivistas e interativos, proporcionava maior liberdade aos educadores para adaptar suas práticas de acordo com as necessidades individuais das crianças e as realidades locais. A BNCC, por outro lado, ao estabelecer um conjunto mais padronizado de competências e habilidades,

pode limitar a criatividade e a personalização das abordagens pedagógicas, afetando a capacidade dos educadores de atender às singularidades de cada criança.

Além disso, a BNCC, por abranger todas as etapas da educação básica, pode diluir o foco específico na educação infantil que o RCNEI proporcionava. O RCNEI concentrava-se profundamente no desenvolvimento integral das crianças nessa faixa etária, incluindo aspectos emocionais, sociais e cognitivos, enquanto a BNCC pode tender a tratar a educação infantil como uma etapa preparatória para o ensino fundamental, enfatizando aspectos mais acadêmicos em detrimento das necessidades particulares dessa fase crucial de desenvolvimento.

O ato de registrar e documentar também está proposto nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DNCEI), de 2009, definidas pelo Ministério da Educação. Conforme o documento:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:
[...]Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
[...]Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil[...] (Brasil, 2009, p. 29)

Pode-se observar, que os registros e a documentação, são postos nessa nova diretriz como formas da escola e dos professores avaliarem o desenvolvimento, tendo por finalidade acompanhar o desenvolvimento da criança e o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, ademais permitir que a família também os acompanhe.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 foram criadas com o objetivo de guiar a elaboração e execução dos currículos na educação infantil, abrangendo crianças de 0 a 5 anos. Essas diretrizes visavam promover o desenvolvimento integral das crianças, valorizar o papel do brincar, respeitar a diversidade cultural e garantir ambientes acolhedores e estimulantes para a aprendizagem. Elas surgiram em um contexto de reconhecimento crescente da importância dos primeiros anos de vida na formação das crianças e serviram como base para a construção de ambientes educativos mais sensíveis e adequados às necessidades individuais das crianças.

Uma crítica que pode ser apontada em relação à transição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a possibilidade de uma perda de especificidade e sensibilidade nas práticas pedagógicas.

Enquanto as DCNEI de 2009 forneciam orientações detalhadas e sensíveis à educação infantil, a BNCC, por ser abrangente e englobar todas as etapas da educação básica, pode não oferecer a mesma profundidade de direcionamento para os educadores dessa fase inicial de aprendizado. Isso poderia resultar em um foco mais genérico e menos atento às particularidades do desenvolvimento infantil.

Além disso, a ênfase na padronização e uniformização presente na BNCC pode ser vista como uma crítica em relação ao enfoque das DCNEI de 2009 em valorizar a diversidade cultural, o brincar e o desenvolvimento integral das crianças. A BNCC, por buscar competências comuns em todo o país, poderia não contemplar de maneira tão abrangente e detalhada as necessidades de crianças provenientes de contextos culturais e sociais distintos. A perda dessa riqueza e adaptabilidade poderia limitar a capacidade dos educadores de promoverem práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e sensíveis à realidade de cada criança.

Portanto, embora a BNCC tenha o objetivo de estabelecer padrões nacionais e reduzir disparidades educacionais, é importante considerar como essa abordagem pode afetar a personalização e a sensibilidade das práticas educacionais, em comparação com a atenção cuidadosa dada às particularidades das crianças nas DCNEI de 2009.

3 Registros e documentação pedagógica sob o olhar dos professores da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS

Para analisar e compreender o entendimento dos professores sobre os registros e a documentação pedagógica, realizamos uma pesquisa por meio de um questionário nomeado como “Registros do ensino e da aprendizagem na educação infantil”, a pesquisa integrou dois trabalhos de conclusão de curso e objetivou compreender os usos de variados tipos de registros das ações pedagógicas e da aprendizagem das crianças na educação infantil. Foram feitas 21 perguntas, sendo 19 objetivas e 2 dissertativas que possibilitaram que os respondentes contassem sobre suas experiências, obtivemos com o formulário 27 respostas, mas para esta pesquisa foram consideradas apenas professores da educação infantil da escola pública municipal de Campo Grande, que totalizaram 10 respostas.

O questionário foi destinado a professores da rede municipal de ensino, mas obtivemos respostas apenas de professoras. As questões dissertativas foram propostas para que as

professoras pudessem narrar suas experiências. Houve no questionário, algumas questões em que as professoras poderiam marcar várias alternativas de respostas, de acordo com o que mais se aproximava da sua realidade. Os nomes usados nesta pesquisa, foram autorizados pelas respondentes do questionário, que tiveram a opção de escolher o nome que gostariam que fosse utilizado.

Das respostas consideradas, as 10 respondentes são professoras licenciadas em pedagogia sendo que uma professora respondeu que trabalha com três turmas de crianças de 2 a 3 anos, 3 a 4 anos, 5 a 6 anos; uma professora respondeu que trabalha com turma de 2 a 3 anos; três professoras responderam que trabalham com crianças de 4 a 5 anos; duas professoras responderam que trabalham com crianças de 3 a 4 anos; uma professora respondeu que trabalha com duas turmas de crianças de 4 meses a 2 anos e 1 ano a 2 anos; uma professora respondeu que trabalha com crianças de 1 a 2 anos; uma professora respondeu que trabalha com crianças de 5 a 6 anos.

Quando questionadas sobre: “Quais são os tipos de registros da aprendizagem e desenvolvimento das crianças que você mais utiliza em sua prática?”, nove professoras responderam que fazem anotações no seu caderno de planejamento e agenda; 8 responderam que tiram foto das crianças realizando as atividades, ou das próprias atividades; 4 professoras responderam que fazem vídeos curtos das crianças realizando as atividades; três professoras responderam que fazem portfólio com as atividades das crianças; sete professoras responderam que preenchem os relatórios padronizados pela escola/rede de ensino; cinco professoras responderam que elaboram fichas individuais das crianças; três professoras responderam que gravam áudios das crianças; uma professora respondeu que faz relatórios semestrais das crianças. Esse ato de registrar de múltiplas formas, exige dos professores uma escuta sensível, e é o que cria a documentação pedagógica para Rinaldi:

A documentação pode ser vista como uma escuta visível: ela garante ouvir e ser ouvido pelos outros. Isso significa produzir traços – como notas, slides e vídeos – para tornar visíveis os modos como os indivíduos e o grupo estão aprendendo. Isso garante que a turma e cada criança possam se observar de um ponto de vista externo enquanto estão aprendendo (tanto durante quanto depois do processo). (Rinaldi, 2016, p. 241)

Quando questionadas sobre: “Em média, qual a frequência em que você faz esses registros?”, três professoras responderam que fazem esses registros quase que diariamente; três professoras responderam que fazem os registros de duas a três vezes por semana; duas professoras responderam que fazem os registros uma vez por semana; uma professora respondeu que faz os seus registros bimestralmente;

A próxima questão do questionário, tratou-se de uma pergunta dissertativa: “Se você respondeu que faz algum tipo de registro, gostaria de narrar algum que, de alguma forma, te marcou como professora?”. Essa questão permitiu que as respondentes pudessem narrar suas experiências em sala de aula, em relação aos registros que fazem das crianças. Conforme Clandinin e Connelly (2015, p. 49) “Experiência acontece narrativamente. Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, experiência educacional deveria ser estudada narrativamente.”, por compartilhar dessa ideia com os autores de que as experiências são construídas por meio das narrativas, essas mesmas experiências narradas pelos respondentes, nos possibilitou analisar de que forma os registros feitos são utilizados para acompanhar o desenvolvimento das crianças e refletir sobre sua prática docente.

A questão narrativa foi respondida por oito professoras, que contaram suas experiências, conforme o entendimento da questão. A professora Rayane relatou:

“Os registros fotográficos e vídeos sempre me marcam bastante pois as crianças interagem com isso também. Semana passada por exemplo, ao levar as crianças para brincarem no parque de pneus da EMEI, comecei a tirar fotos delas brincando (pois a coordenadora sempre pede para tirarmos fotos), nesse dia uma criança subiu em um dos pneus e me gritou "profª tira uma foto aqui", a criança estava em pé no pneu e fazendo uma careta, achei um máximo essa interação e me marcou bastante pois as outras crianças viram e começaram a fazer a mesma coisa.” (Rayane, Questionário, 2023)

Ao narrar que as crianças interagem com o registro fotográfico e pedem para a professora fazer esse tipo de registro, atestamos de acordo com Dalhberg (2016) que a prática de registrar permite que se revise os processos de construção de conhecimento tanto pelo professor quanto pela criança, podendo ser considerada um registro vivo da prática e das experiências educacionais. Neste caso, uma criança pediu para ser fotografada e a professora teve a sensibilidade de atender o seu pedido, o ato de registrar ou de produzir documentação pedagógica requer dos professores, segundo Dahlberg (2016, p. 231) “[...] ser capazes na arte de se surpreenderem e de se impressionarem pelas crianças e por suas potencialidades.”

Outra professora também trouxe em sua narrativa o ato de revisitar as ações por fotos e vídeos, e poder perceber ações e interações que no momento não foram percebidas por ela, conforme sua resposta:

Revisitar vídeos e fotos para perceber ações e interações que podem ter passado despercebidas é muito interessante. (Mariana, Questionário, 2023)

A professora Eve afirmou que faz registros em seu planejamento sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças quase que diariamente e narrou alguns de seus registros:

Estou com as crianças durante três dias na semana, e a rotina é a mesma no início da aula: pelo menos uma hora de conversa com a turma, vou de mesa e

mesa e escuto cada uma das crianças, e os registros desses momentos são os mais enriquecedores para conhecer cada uma. Após a aula anoto os relatos que se destacam, e ultimamente a criança A (letra inicial do seu nome) tem relatado a dificuldade no seu dia a dia em relação às brigas dos pais quando é o dia das crianças ficarem com o pai, e isso me fez ter um olhar diferenciado para a forma como ela lida com acontecimentos simples durante as aulas, com muito choro principalmente, as intervenções nesses momentos são feitas de forma calma e acolhedora, pois ainda deve estar sendo difícil para ela assimilar o que está acontecendo em casa. Outro relato que apresento é de registrar o desenvolvimento do M, ele está em processo de diagnóstico, e os registros sobre ele têm sido positivos a cada aula, com seus altos e baixos, mas que evidencia a importância da rotina, do ouvir, da interação com outras crianças (ontem, 27/03, uma colega o auxiliou durante uma atividade e dali partiram para brincar em conjunto, e no início de fevereiro ele não permitia que outros colegas o ajudassem, a resposta sempre era em forma de empurrões ou gritos). Destaco A e M, pois são os alunos mais frequentes e que os desenvolvimentos têm sido mais notórios dentre as 23 crianças. É claro que as outras também estão se desenvolvendo, e se eu pudesse falaria de cada uma individualmente (risos). (Eve, Questionário, 2023)

A professora em sua narrativa mostrou utilizar dos registros para lidar com as situações da sala de aula e com cada criança individualmente, relatou separar 1h da rotina para conversar com as crianças e escutar suas histórias, dificuldades e curiosidades este ato é muito importante para criar vínculo e estabelecer relações de confiança com as crianças, o ato de escutar significa que devemos estar abertos ao inesperado, esse exercício da escuta conforme Rinaldi (2016), é uma atitude valiosa, que requer do professor coragem e sensibilidade para lidar com o inesperado, estar aberto a dúvidas e incertezas e disponibilidade para o diálogo.

Outro ponto fundamental dos registros que a professora Eve relatou que faz é o acompanhamento de uma criança em processo de diagnóstico, “seus altos e baixos” conforme narrado pela mesma e o reconhecimento que a professora faz da importância da rotina e da escuta para essa criança, e o quanto esses registros têm sido positivos para acompanhá-lo em seu desenvolvimento, para Rinaldi (2016, p. 240): “Escutar abre a oportunidade para o desenvolvimento profissional e humano.”

Professora Mari respondeu que faz registros semanalmente e destacou como um tipo de registro que faz:

“Como trabalho com bebês, sempre registro o dia em que começaram a engatinhar, andar ou falar, além dos outros registros normais dos relatórios e registros das atividades, isso me ajuda muito na hora de fazer os relatórios semestrais.” (Mari, Questionário, 2023)

Ao escolher registrar quando os bebês engatinham, andam e falam, a professora demonstra o quanto de interesse ela tem por esses processos, e o quanto de importância ela dá para essas ações. Para esta professora essas ações de desenvolvimento das crianças são consideradas marcos importantes para ela, e a partir dos seus registros podem ser compartilhados com a família e com a escola, para Rinaldi:

Quando você escolhe algo para documentar, quando você tira uma foto ou grava um vídeo de uma experiência, você está fazendo uma escolha. Isso significa que você está valorizando ou avaliando essa experiência como significativa para os processos de aprendizagem das crianças, assim como para os seus próprios processos de aprendizagem. (Rinaldi, 2016, p. 244)

A professora Katty que faz registros quase diariamente respondeu:

“As anotações no meu caderno de planejamento me ajudam a refletir sobre os objetivos que tracei e se foram alcançados, quais alunos conseguiram, quais eu preciso retornar e pensar sobre.” (Katty, Questionário, 2023)

Ao responder que os registros em seu planejamento a faz refletir sobre os objetivos alcançados e com quais alunos ela precisa retomar, demonstra que para essa professora, os registros são um instrumento de reflexão sobre a aprendizagem das crianças e sobre sua própria aprendizagem. Pois a partir das observações registradas ela pode “pensar sobre” como ela mesma coloca em sua narrativa. Neste sentido, “[...]quando os professores documentam o trabalho das crianças e revisam esses documentos com elas, o resultado é uma mudança na imagem do seu papel como professor, passando do ensino da matéria para o estudo e a aprendizagem com as crianças.” (Fyfe; Forman, 2016, p. 254 *apud* Rinaldi, 1996)

Houve no questionário duas respostas que as professoras entenderam o registro de uma forma diferente da que se trata neste trabalho:

"Ano passado trabalhando o projeto de arte, foi escolhido o artista Claude Monet, e as crianças fizeram a releitura em telas, e a outra pegou [sua] parceira, recriou a foto da mulher de sombrinha, e do Monet em seu jardim pintando, com as crianças muitas pequenas (3/4 anos)" (Camila, Questionário, 2023).

“As crianças adoram [a] experiência de ciências. Tudo que envolve o mundo natural. Realizei a experiência do vulcão em erupção e elas amaram quando o vulcão “explodiu” , os pais também amaram. Foi incrível!” (Karoline, Questionário, 2023)

A questão deste tópico foi para as professoras relatarem algum registro que elas fazem, contar suas experiências e narrar que tipo de registros fazem do seu trabalho, das crianças. Nota-se conforme suas respostas que as duas relataram como registro atividades que tiveram registros feitos pelas crianças, por meio de desenho ou escrita. Precisamos diferenciar aqui o tipo de registro que estamos tratando neste trabalho, que é pautado nos registros que compõem a documentação pedagógica, conforme Fyfe e Forman:

Documentação refere-se a qualquer registro de desempenho (performance) que contenha detalhes suficientes para ajudar outros a compreenderem o comportamento registrado. [...] Assim, um único desenho de uma criança não seria considerado uma documentação porque não se trata de um registro do desempenho. Contudo, um vídeo da criança fazendo o desenho ou um

rascunho de proporções alteradas para planejar o processo do desenho final seria considerado uma documentação. (Uma única fotografia com um texto descrevendo e interpretando o comportamento não registrado poderia ser tratada como uma documentação, mas está longe de ser um método ideal para a compreensão aprofundada.) O objetivo da documentação é explicar, e não simplesmente descrever. A documentação é mais do que uma “amostra dos trabalhos”. A documentação pode ser exibida publicamente, como em painéis de fotografias com textos explicativos nas paredes da sala, ou pode ser colocada em um portfólio para estudo posterior. (Fyfe; Forman, 2016, p. 255)

Compartilhamos neste trabalho o conceito de documentação pedagógica conforme em Reggio Emilia, assim como Fyfe e Forman conceituam acima. De modo que os registros feitos pelos professores contenham explicações, que sejam possíveis de serem expostas, mas além disso, de serem estudadas, aprofundadas pela comunidade escolar. A documentação pedagógica é compreendida aqui como um instrumento de reflexão da prática do professor, de revisitar as ações das crianças e também suas próprias ações, um meio de aprendizagem de ambas as partes, crianças e professores, o que se diferencia do registro feito pelas crianças.

Para Forman e Fyfe (2016), a documentação deve possuir meios que ajudem outras pessoas a compreenderem os acontecimentos, os registros devem ser narrados dentro do contexto escolar, e deve fazer sentido para quem vê. Os registros feitos pelas crianças, como desenhos, escritas, ou registros feitos por professores como fotos, vídeos ou anotações, devem ser acompanhados de explicações que remetem ao momento e o contexto no qual o registro foi feito, para que seja possível a quem vê, entender o que acontecia enquanto a criança realizava a ação. Essa explicação só é possível ao professor que observa as crianças atentamente.

Duas professoras, apesar de responderem que fazem registros “quase diariamente” ou “uma vez por semana”, quando questionadas e convidadas a narrar sobre seus registros, optaram por não responder essa questão.

A próxima questão foi: “Você recorre aos registros anteriores da aprendizagem e desenvolvimento das crianças quando vai elaborar o planejamento de novas atividades?”, duas professoras responderam: “Não, pois sempre me lembro de como cada criança está se desenvolvendo”; quatro professoras responderam “Sim, quando estou em dúvida em relação a aprendizagem de uma criança”; três professoras responderam “ Sim, frequentemente”; uma professora respondeu: “Não, pois o tempo de planejamento é muito curto”. Essa questão traz para as respondentes a possibilidade de usar os registros na hora de fazer o planejamento, para elaborar novas atividades que favoreçam a continuação do desenvolvimento das crianças. Conforme Umbuzeiro e Malafaia (2018, p. 118): “Da escuta das crianças nasce nossa intencionalidade, marcada no planejamento.” Essa intencionalidade do professor promover o desenvolvimento das crianças, só pode existir a partir da escuta dessas crianças.

Conforme enfatizamos até aqui, não é possível registrar sem observar, e para um planejamento que contemple as necessidades de cada criança, é necessário conhecê-las e observá-las em suas ações do dia a dia, de forma sensível, com uma escuta ativa, pois é a partir do planejamento do professor, pensado para todas as crianças é que se cria experiências significativas de aprendizagem, tanto para as crianças, quanto para os professores.

“Escutar é a base de qualquer relação” (Rinaldi, 2016, p. 238), para Rinaldi, a escuta é um processo responsável por criar significados, exige tempo, sensibilidade, curiosidade e suspensão de julgamento. Dentro da escola, não é possível observar, segundo a autora sem a escuta. A escuta se faz fundamental na relação do professor com as crianças pequenas, uma ação capaz de valorizar as múltiplas linguagens da criança, e dar voz a essas linguagens. Um meio para o professor poder refletir sobre suas ações, e dar visibilidade ao seu trabalho com as crianças. Para a autora, a escuta é importante não só a escola, mas é uma atitude para a vida.

A próxima questão também objetiva, fala sobre o planejamento: “Ainda em relação ao planejamento: você costuma pensar em quais formas de registro irá utilizar quando planeja as atividades futuras?”, seis professoras responderam que “Sim, mas não para todas as atividades que planejo”; quatro professoras responderam: “Sim, penso nos registros quando planejo a avaliação da atividade”.

Perguntamos às professoras: “A escola em que você trabalha exige registros para avaliar o desenvolvimento das crianças?”, oito professoras responderam “sim” e apenas duas responderam “não”. Nesta questão evidencia, o caráter burocrático que o registro e a documentação pedagógica toma para as escolas e professores, assim como nos documentos analisados na seção 2 deste artigo, é possível perceber que o registro tem caráter de cumprimento de função diferenciando-se da ideia de registro para Figueiredo (2018), as professoras quando fazem seus próprios registros, sobre sua prática, sobre o desenvolvimento das crianças ou até mesmo dos acontecimentos de sala de aula, elas assumem um papel de investigadoras, de narradoras da histórias de outras pessoas, e até mesmo da própria história.

A próxima questão: “Se você respondeu "Sim" à pergunta anterior, quais tipos de registros são exigidos?”, as respostas foram as seguintes:

Professora	Tipo de registro exigido pela escola
Rayane	Fotos, vídeos e atividades de registro para portfólio. (Para algumas atividades, não precisa ser todas).
Eve	Relatórios bimestrais e registro de ocorrências
Bianca	Registros em vivências, cadernos, portfólios e etc.

Camila	Diário bordo, relatórios individuais semestral
Mari	Relatórios individuais das crianças
Katty	Relatório semestral individual do aluno.
Mariana	Relatório semestral
Karoline	Relatório e ficha de avaliação.

Fonte: Questionário (2023)

Organização: a autora.

Analisando a resposta da Rayane pode-se considerar que há um incentivo da escola ao exigir que os professores façam diferentes tipos de registros como fotos, vídeos e portfólio, assim também podemos considerar para as professoras que responderam que fazem registro no diário de bordo ou livro de ocorrências, para Figueiredo:

[...] o chamado registro diário, articulado com o planejamento e a avaliação, dá visibilidade às experiências tecidas e vividas com as crianças; marcando um espaço propício para a reflexão, é também potencializador da escrita do professor, que se afirma como autor, educador-narrador. (Figueiredo, 2018, p. 171)

Neste sentido, o ato de registrar dos professores ainda conforme a autora é o que tece a documentação pedagógica, além de criar memórias do trabalho feito com as crianças, a documentação pedagógica é instrumento potencializador dos processos de ensino e aprendizagem.

Seguindo com o questionário perguntamos: “Você considera os registros importantes para avaliar o desenvolvimento das crianças?”, oito professoras responderam: “Sim, são essenciais” e duas professoras responderam: “Sim, mas gostaria de ter mais liberdade para escolher as formas de registro”. Ao responderem que gostariam de ter mais liberdade para escolher as formas de registros, as professoras evidenciam uma dificuldade das escolas em dar liberdade aos professores.

Na seção 2 deste artigo, na análise documental foi possível perceber que a BNCC causou uma perda da flexibilidade pedagógica em relação aos antigos referenciais curriculares para educação infantil, RCNEI e DCNEI. É evidente que, os professores, para registrarem e produzirem documentação pedagógica necessitam de maior liberdade para adaptar suas práticas e planejamento de acordo com as necessidades individuais das crianças. O que interfere diretamente na ação de registrar do professor e na capacidade de refletir sobre seu trabalho e planejamento, pois “[...] registrar é um exercício essencial para o professor alinhar sua prática: quando escrevíamos o que vivenciávamos, conseguíamos rever a prática, levantar possibilidades e saber onde mudar, onde potencializar, onde acrescentar e o que acrescentar.”

(Umbuzeiro; Malafaia, 2018, p. 127), se não há essa liberdade para registrar, a ação fica comprometida.

A próxima questão do questionário: “A escola em que você trabalha exige e acompanha o planejamento das aulas?”, quatro professoras responderam: “Sim, exige e acompanha parcialmente (Faz sugestões, correções e/ou comentários pontuais)”; três professoras responderam: “Sim, exige e apenas recebe, sem realizar nenhum tipo de feedback”; três professoras responderam: “Sim, exige e acompanha (contribuiu com ideias e sugestões, correções e/ou comentários)”.

Quando perguntadas sobre: “A escola em que você trabalha exige registro no diário dos professores?”, oito professoras responderam: “Sim, apenas relacionado à frequência das crianças e resumo das habilidades trabalhadas em sala”; uma professora respondeu: “Sim, é exigido um registro detalhado de cada aula, incluindo anotações sobre minhas práticas”; uma professora respondeu: “Não, em minha escola não há diário de classe”.

A próxima questão: “Independentemente do fato de a escola exigir ou não algum tipo de registro: você, pessoalmente, considera importante registrar como foi o seu trabalho diário com as crianças?”, nove professoras responderam: “Sim, e tenho espaços no meu planejamento em que registro como foi a execução daquela aula”; uma professora respondeu: “Sim, mas o tempo da aula/planejamento é insuficiente para isso, e acho injusto trabalhar fora do meu horário.”

Na questão seguinte perguntamos: “Você tem o hábito de registrar os pontos negativos ou o que não deu certo do seu planejamento?”, nove professoras responderam: “Sim, acho importante registrar o que não deu certo, para embasar meus próximos planejamentos.”; uma professora respondeu: “Não, pois não tenho tempo hábil para realizar essa prática.” Pensar sobre o que deu certo, o que deu errado, é uma ação que colabora com a prática docente, é possível refletir sobre seu planejamento, suas ações, o que deve continuar o que deve ser mudado. Neste sentido, “O registro viabiliza o pensar e o repensar da prática pedagógica.” (Umbuzeiro; Malafaia, 2018, p.127)

Na próxima questão abrimos espaço para novas narrativas: “Caso tenha respondido "sim" à pergunta anterior, gostaria de narrar sobre algum registro que fez e que, depois, te levou a refletir sobre sua prática?”:

“Eu planejei realizar uma atividade onde o objetivo era as crianças pendurar retalhos de tecidos com prendedores em um "varal" de barbantes que fiz na sala. No entanto, as crianças se interessaram mais em ficar passando por baixo do "varal" ao invés de pendurar os retalhos. Isso me levou a refletir e registrar no meu planejamento que meu objetivo era um, mas acabou sendo outro para

as crianças. Tanto que no próximo planejamento eu incluí uma atividade de passar por baixo de uma corda.” (Rayane, Questionário, 2023)

Na narrativa da Rayane, foi possível observar que ela usou sua experiência para planejar atividades que são do interesse das crianças, ao notar que a atividade proposta não foi executada da maneira como planejada por ela. Para Fyfe e Forman (2016, p. 253): “[...]o currículo [planejamento] pode ser provocado pelo professor e engajado pelas crianças. O que é importante aqui é que o professor envolva a mente e os interesses das crianças nos tópicos propostos.”, bem como a professora mencionou fazer em sua narrativa.

A professora Eve, fez um relato de como usa os registros para repensar seu planejamento:

“Os pontos negativos ou o que não deu certo têm bastante destaque nos registros, sobretudo em relação a participação das crianças durante as atividades, pois se não deu certo de uma forma, talvez de outro modo possa ser melhor, mas isso eu só descubro na hora da atividade ou na hora de registrar (que é o mais frequente), principalmente as com tinta, na primeira vez que eu fiz foi uma bagunça, tinta para todo lado, e eles se molharam enquanto lavavam as mãos (o banheiro é no fundo da sala, e a pressão da água das torneiras é muito forte, e as crianças praticamente tomam banho quando vão lavar as mãos), depois disso orientei cada processo da atividade, e enfatizei principalmente para abrirem devagar a torneira, e tenho feito em etapas para que todos consigam realizar a atividade e usar a tinta.

Além disso, estou a cada aula aceitando que o planejamento não é perfeito e limitado no que está estipulado, e pode sofrer alterações, porque têm semanas que planejo para que durante a aula seja feito tal coisa, para chegar em outra, e acaba que o humor da turma não está tão alinhado para isso. Exemplifico com o dia em que tentei confeccionar a peteca com a turma, levei todos os materiais, e eles estavam ansiosos demais pois o pedido partiu da turma, mas no dia o M não estava se sentindo bem e tudo o que estava atingindo de forma negativa, e a resposta estava sendo bater nos colegas, mesmo que a intenção fosse para brincar. E essa agitação tomou conta da turma, e as atividades não estavam surtindo o efeito esperado para a aula ou objetivos do planejamento. A turma estava dispersa e nem os momentos de música ou contação de história chamaram a atenção, e o jeito foi partir para atividades em que eles opinaram para realizarmos, nesse dia estava previsto a peteca, mas foi substituída pelas peças de encaixes com formas e letras, pois estavam curiosos em saber o que havia na caixa no canto da sala (mesmo que durante ainda houvesse algum choro, logo foram se acalmando e até se ajudando para procurar o que encaixava em cada molde). Hoje, em cada planejamento, eu estipulo atividades extras, pois na hora do desespero não consigo nem pensar em uma atividade para retornar a atenção para a aula, e ter já separado uma atividade extra tem ajudado.

Outro ponto é em relação aos registros sobre a distribuição das atividades e da interação com as crianças, em relação ao tempo de aula. No primeiro dia de aula registrei sobre desenvolver a rotina com a turma, mas no início estava com dificuldade e fui deixando de lado, pois a cada dia era uma nova adaptação das crianças com o contexto escolar. Tudo se ajustou mesmo quando encerrou as transferências e remanejamentos, e fiquei com 23 crianças matriculadas. As crianças estavam sempre inquietas, querendo ir embora, e questionando que horas iriam embora, em um pensamento rápido após ver que o R iria chorar pois ainda faltavam 3h para ir embora, illustrei no quadro cada momento que tínhamos na aula, fui escriba, questionava o que haviam trazido de lanche, por exemplo, e a cada resposta, eu desenhava no quadro, e assim foi, todos os dias próximo das 8h, monto a rotina no quadro com as crianças.

Os questionamentos foram diminuindo, e as crianças apenas se preocupam em realizar a atividade, lanchar e brincar. Refletindo agora, as crianças só queriam visualizar o que aquelas 3h significavam, e quando iriam embora. Depois disso, realizo a distribuição das atividades da mesma forma todos os dias, cada hora tem momentos de atividades/interações que existem muita energia e também momentos de calma para equilibrar, e aos poucos o retorno das crianças em relação a rotina tem sido cada vez mais positivo, e elas entre si estão acalmando os colegas por lembrarem o que está ilustrado no quadro e que já já irão embora.” (Eve, Questionário, 2023)

Em sua narrativa Eve demonstra ter a prática de registrar, é possível perceber que ela mesma consegue definir como registrar tem sido positivo para sua prática docente, e como isso interfere no planejamento da rotina e das atividades com as crianças. Registrar os momentos da sala de aula possibilita que ela repense sobre como conduzir o planejamento quando algo não sai como o esperado. Eve reflete sobre a flexibilidade do planejamento, que nem sempre o que foi planejado vai acontecer, pois depende do humor e do interesse das crianças. Ela revisita seus registros, quando fala que registrou sobre organizar a rotina com as crianças e da dificuldade que teve em fazer isso no início do processo, bem como para Umbuzeiro e Malafaia (2018, p. 126) “Nos momentos de incertezas, os registros e a reflexão eram aliados, oferecia-nos um pouco de segurança para prosseguir e indicavam caminhos.”

Professora Bianca contribuiu com a narrativa:

“As atividades de vivências são as melhores para desenvolver cada aluno em seu processo de aprendizagem.” (Bianca, Questionário, 2023)

Professora Mari respondeu:

“Quando elaboro alguma exploração e determinada criança não gosta da textura experimentada, procuro mudar as texturas para ver o que a criança aceita e por vezes repito a atividade em outro momento, quando o bebê está maior para observar se houve ou não mudança no gosto da criança.” (Mari, Questionário, 2023)

Professora Katty respondeu:

“Alguns dos meus registros me fizeram repensar sobre o tempo que eu separava para determinadas atividades.” (Katty, Questionário, 2023)

Professora Mariana respondeu:

“Principalmente as questões relacionadas à organização do tempo e do espaço servem para repensar e planejar as próximas atividades.” (Mariana, Questionário, 2023)

Para as professoras Bianca, Mari, Katty e Mariana os registros têm sido aliados na hora de fazer o planejamento. Servem para repensar a atividade, o tempo planejado, o espaço adequado, sobre as vivências que estão sendo criadas com as crianças.

Professora Karoline respondeu:

“Algumas crianças apresentam dificuldades em realizar algumas atividades , devido às faltas e não tem o acompanhamento adequado e frequente na escola.” (Karoline, Questionário, 2023)

A professora Karoline com sua narrativa, não demonstrou compreensão em relação à pergunta, pois questionamos sobre registros feitos por ela, que ajudaram a repensar a própria prática, neste sentido, os registros como instrumentos da prática pedagógica. Além da resposta esperada não alcançada, três professoras optaram por não responder essa questão.

Na questão seguinte perguntamos às professoras: “Você revisita seus registros como forma de refletir sobre a sua prática docente?”, nove professoras responderam “sim” que revisitam os registros feitos por elas na hora de refletir sobre sua própria prática, apenas uma professora respondeu que não revisita. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) o hábito de registrar é um ato que potencializa a ação pedagógica de refletir sobre sua prática.

Na próxima questão perguntamos: “O que você considera importante registrar para realizar um bom planejamento de atividades?”,

Professora Rayane respondeu:

“É importante relatar se tudo o que planejou deu certo ou não e porque. Assim, o reflexo dos registros ampliam o dia a dia do seu trabalho.” (Rayane, Questionário, 2023)

Professora Eve respondeu:

“Interação das crianças com o grupo; a autonomia; facilidades e dificuldades; desenvolvimento social e também motor; participação nas atividades e em quais tiveram mais pontos positivos ou negativos.” (Eve, Questionário, 2023)

Professora Bianca respondeu:

“Recorrer sempre aos currículos, BNCC e PPP da escola.” (Bianca, Questionário, 2023)

Professora Luciana respondeu:

“Se objetivo para aquela atividade foi atingido.” (Luciana, ;questionário, 2023)

Professora Camila respondeu:

“Quando é possível o desenvolvimento e os avanços que as crianças já tiveram, mosenhores de todo processo de aprendizagem.” (Camila, Questionário, 2023)

Professora Mari respondeu:

“Pontos importantes, como qual foi a aceitação do grupo com relação à uma atividade.” (Mari, Questionário, 2023)

Professora Ketty respondeu:

“Sim.” (Katty, Questionário, 2023)

Professora Mariana respondeu:

“Ações, descobertas, atitudes e interações das crianças dentro do que foi proposto pelo professor.” (Mariana, Questionário, 2023)

Professora Karoline respondeu:

“As atividades precisam ser significativas e concretas.” (Karoline, Questionário, 2023)

Professora Meire respondeu:

“O pontos positivos e pontos negativos.” (Meire, Questionário, 2023)

Em relação ao ato de planejar compartilhamos das ideias dos autores:

A pedagogia da infância transformadora preconiza um planejamento pedagógico que conceitua a criança como uma pessoa, e não como alguém que está esperando para ser pessoa, ou seja, como alguém que tem poder de ação, alguém que lê e compreende o mundo, que constrói conhecimento e cultura, que participa como uma pessoa e como um cidadão na vida familiar, na escola e na sociedade. Os “ofícios” de criança e de professor são reconstruídos com base na reconceituação da pessoa como detentora de poder de ação: a pessoa do aprendiz e a pessoa do professor. (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019, p. 96)

Neste sentido, o planejamento deve estar alinhado ao respeito pela criança como um ser protagonista de sua aprendizagem na escuta sensível, na abertura para o diálogo, onde seja possível que as crianças demonstrem suas intencionalidades. Algumas professoras ao responderem que “seguem o currículo, ao PPP [Projeto político e pedagógico] da escola”, transformam o ato de planejar num mero ato burocrático de cumprimento de função, deixando de lado a individualidade das crianças, e suas particularidades.

É necessário, ainda segundo os autores, que o planejamento seja feito em conjunto com os propósitos de aprendizagem das crianças, e isso só pode ser compreendido por meio da escuta e da observação, ampliada a partir dos registros e da documentação pedagógica. “Isso requer uma simbiose entre teoria e prática” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019, p. 96). Requer do professor a capacidade de refletir sobre as teorias que fundamentam seu conhecimento e a prática do seu dia a dia.

Encerramos o questionário com a pergunta que originou o objeto de pesquisa deste artigo, a necessidade de compreender o que os professores sabem sobre documentação

pedagógica: “Para você, o que pode ser considerado como documentação pedagógica?”, todas as professoras responderam que são: “Fotos, vídeos, áudios, portfólios, atividades escritas”. O que retoma outra discussão que fizemos ainda nessa seção deste artigo, que a documentação pedagógica não são apenas os registros de atividades, fotos e vídeos, pois ela requer uma explicação, uma narração do que está sendo feito, do ato da aprendizagem.

Sete professoras ampliaram o sentido de documentação pedagógica para: “Anotações e reflexões do/a professor/a sobre a aprendizagem das crianças, anotações e reflexões do/a professor/a sobre sua prática pedagógica.”. Consideramos aqui que a documentação pedagógica deve conter reflexões do professor, narrativas de aprendizagem e explicações das ações desenvolvidas, concluímos que para maioria das professoras, a documentação é entendida como instrumento de reflexão sobre sua prática e aprendizagem das crianças.

Duas professoras responderam que a documentação pedagógica para elas são apenas: “Fotos, vídeos, áudios, portfólios, atividades escritas”, destacando que para algumas ainda se tem a ideia de que documentar é somente registrar sem as próprias reflexões sobre a aprendizagem, sem narrar os fatos e os momentos registrados.

Conforme analisado neste artigo não podemos considerar como documentação pedagógica qualquer registro feito pelas crianças, ou das crianças, pois é necessário que exista uma contextualização, uma narrativa da observação do professor, a partir de uma escuta sensível:

A narrativa é um caminho para criar significado. Quando o professor é um “coleccionador” de artefatos culturais das crianças, pode facilmente iniciar conversas, comunicações, diálogos em torno desses artefatos e das experiências que os criaram, tornando disponível para a criança a documentação editada que a ajuda a revisitar a aprendizagem, a identificar processos de aprender como aprender (os processos de conhecimento), a celebrar realizações. (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019, p. 102)

Neste sentido, a partir das reflexões do professor, dos registros é que se cria a documentação pedagógica, devemos considerar aqui a documentação como um processo de criação de significados, conforme Dahlberg:

A documentação pedagógica é importante por outras razões também. Ela exerce um papel central no discurso da criação de significado. Em vez de depender de algum medidor padronizado da “qualidade”, a documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade por nossas ações e por nossa forma de criar significados. (Dahlberg, 2016, p. 232)

Em relação a prática do professor, estudada aqui a documentação pedagógica é considerada um instrumento importante para o professor refletir sobre seu próprio trabalho pois a partir dela seu trabalho se torna visível e pode ser estudado, questionado e pesquisado, “[...]a

documentação pedagógica é o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação. (Dahlberg, 2016, p. 231)

Outra questão levantada nessa pesquisa foi a documentação pedagógica como instrumento de reflexão sobre sua prática pedagógica. A prática pedagógica só pode ser construída a partir de saberes teóricos, saberes esses que vão conduzir a prática do professor, nesse sentido conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p. 65) “Dessa forma, a pedagogia sustenta-se em uma práxis, ou seja, em uma ação impregnada de teoria e sustentada por um sistema de crenças. Uma vez que a práxis é o locus da pedagogia, ela se torna o locus para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico.”

Conforme sustentado pela resposta das professoras, a documentação pedagógica pode ser instrumento da práxis do professor, na medida em que ela possibilita que eles reflitam sobre seus conhecimentos e sua prática em sala com as crianças.

Considerações Finais

Conclui-se que, a documentação pedagógica é uma prática fundamentada na abordagem de Reggio Emilia, criada por Loris Malaguzzi, conforme Oliveira-Formosinho (2019), essa abordagem enfatiza o respeito pelas múltiplas linguagens das crianças, permitindo que professores e educadores observem, registrem e compreendam o desenvolvimento das crianças de maneira mais profunda. A abordagem também promove a colaboração e valoriza a singularidade de cada criança, além de propiciar aos professores serem narradores das aprendizagens infantis e das próprias aprendizagens.

Os documentos curriculares analisados, tanto RCNEI, DCNEI e BNCC, não usam o termo documentação pedagógica, portanto podemos considerar que este termo é exclusivo da abordagem de Reggio Emilia. Apesar de não utilizar o termo “documentação pedagógica”, os documentos tratam da importância dos registros dos professores a fim de acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Percebe-se, a partir da análise documental, que os registros feitos pelos professores são apenas para fins avaliativos, e não como proposto por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) como um instrumento para tornar o trabalho do professor e das crianças visível, além de uma fonte de revisitação e reflexão da própria prática.

Com a análise das respostas dos formulários foi possível concluir que as professoras em sua maioria fazem registros diários, em suas agendas, planejamento, diário de ocorrências, mas que nem todas recorrem a esses registros como um meio de repensar sua prática, ou até mesmo na hora de planejar novas atividades. Foi possível constatar também que nem todas as professoras demonstraram entendimento sobre o tipo de registro do qual tratamos neste artigo,

e que algumas consideraram registro como o próprio registro feito pelas crianças, por meio de atividades escritas ou desenhos. Levando em consideração as ideias de Fyfe e Forman (2016 p. 255): “O objetivo da documentação é explicar, e não simplesmente descrever. A documentação é mais do que uma amostra dos trabalhos”.

Por fim, de acordo com as respostas das professoras no formulário, foi possível concluir que a documentação pode ser um instrumento para o professor repensar sua teoria e prática, mas que por falta de tempo, ou liberdade para registrar, nem todas as professoras conseguem utilizar desse instrumento. Além de terem que cumprir com a documentação burocrática da secretaria de educação, os registros que tecem a documentação podem ser fontes de informação e pesquisa valiosa para quem busca uma prática de respeito pelas crianças e por suas diferentes formas de aprender.

Referências

BEZERRA, Davi Mota; NASCIMENTO, Maria Luciara Marinho do; SIQUEIRA, Luiz Carlos Carvalho; SILVA, Silene Cerdeira Silvino da. A Práxis Pedagógica na formação de professores reflexivos no PIBID/Pedagogia Urca. *In: Encontro Internacional de Jovens Investigadores*. ed. VI. Anais, Salvador: Realize Eventos Científicos & Editora, 2019. p. 1-12, dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2017.

BRASIL, PARECER CNE /CEB n. 20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: Experiências e História em Pesquisa Qualitativa**. 2º ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação Pedagógica: uma prática para a renegociação e a democracia. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, v. 2., 2016. e-PUB. p. 231-236.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança** A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, v. 2., 2016. e-PUB.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Introdução: origens e pontos iniciais. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, v. 2., 2016. e-PUB. p.23-42.

FIGUEIREDO, Isabela Coelho. Marca dos saberes e fazeres de crianças e professoras. *In: OSTETTO, Luciana. Registros na Educação Infantil Pesquisa e Prática Pedagógica*. São Paulo: Papirus Editora, 2018., e-PUB. p. 171-204.

FORMAN, George. FYFE, Brenda. Aprendizagem negociada pelo *design*, pela documentação e pelo discurso. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, v. 2., 2016. e-PUB. p. 252-278.

GARCIA, Lilian; ABREU, Krýsthinna Franco Sepúlvida de. Registro e Documentação Pedagógica como Projeto de Formação Docente. *In: OSTETTO, Luciana Esmeralda*.

Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2018, p.75-95. e-PUB.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine.

Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 62-110.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, v. 2., 2016. e-PUB. p. 237-251.

UMBUZEIRO, Alcione de Lima S; MALAFAIA, Renata. Da Escuta das Crianças à Intencionalidade do Planejamento na Educação Infantil. *In:* OSTETTO, Luciana. **Registros na Educação Infantil Pesquisa e Prática Pedagógica.** São Paulo: Papirus Editora, 2018. e-PUB., p.118-146.