



**O REGISTRO REFLEXIVO COMO INSTRUMENTO NA  
QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE  
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**DANIELA RUIZ**

**SÃO PAULO**

**2022**



DANIELA RUIZ

**O REGISTRO REFLEXIVO COMO INSTRUMENTO NA  
QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE  
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli.

**SÃO PAULO**

**2022**

Ruiz, Daniela.

O registro reflexivo como instrumento na qualificação da prática pedagógica de professoras da educação infantil. / Daniela Ruiz. 2022. 127 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2022.

Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lígia de Carvalho Aboes Vercelli.

1. Educação infantil. 2. Registro reflexivo. 3. Prática pedagógica. 4. Formação de professoras.

I. Vercelli, Lígia de Carvalho Aboes.

II. Título.

CDU 372



DANIELA RUIZ

**O REGISTRO REFLEXIVO COMO INSTRUMENTO NA  
QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE  
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

BANCA EXAMINADORA

---

Presidente: Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra. (UNINOVE)

---

Membro: Tatiane Cosentino Rodrigues, Dra. (UFSCar)

---

Membro: Nádía Conceição Lauriti, Dra. (UNINOVE)

---

*Dedico esta pesquisa à querida amiga Marta Silva Nascimento Teixeira,  
cujo legado de amor e compromisso com a educação  
pulsará em mim pela vida afora.*

## AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos relembro um provérbio que diz “toda longa estrada começa com o primeiro passo”. Por muitos anos protelei dar o primeiro passo na estrada do mestrado, não me achava intelectualmente capaz de conseguir trilhar um caminho tão ousado. E meio sem saber como, mas com a certeza de saber onde queria chegar, fui agraciada pela beleza de vários encontros, que me levaram de mãos dadas por essa estrada acadêmica.

Tive a sorte de encontrar minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lígia de Carvalho Abões Vercelli, que com mãos firmes e carinhosas, conduziu-me pelo universo acadêmico de forma tão competente e tão dócil, que nem percebia o quanto já havia caminhado. E fui caminhando com ela sempre, até chegar aqui. Obrigada, professora!

Quero agradecer todas as colegas de mestrado, com as quais dividi tantas incertezas e medos, mas também com quem pude compartilhar a alegria das conquistas. Muito obrigada a cada uma de vocês!

Agradeço de forma muito especial toda a equipe da Emeb na qual trabalho, em particular todas as professoras, cuja parceria permite formar-me e transformar-me todos os dias. Agradeço de forma ainda mais especial as professoras Fayola Cristina de Andrade e Adriana Araújo Costa Barreto, por me permitirem adentrar em suas escritas e que de forma tão parceira, foram incansáveis na socialização de seus saberes comigo.

Agradeço ao grupo de coordenadoras pedagógicas “Campos de experiências” onde busco e encontro em meus pares, fôlego e esperança.

Agradeço minha irmã Walquiria Ruiz, que não me permitiu desistir, mesmo quando ventos contrários bateram forte.

Agradeço minha amiga querida, fonte de inspiração como mulher e como ser humano, dedicada, forte e resiliente, Tatiane Cosentino Rodrigues, que além de me inspirar na vida, deu-me a honra de compor a minha banca de mestrado. Que alegria tê-la como amiga! Ubuntu!

Agradeço a Professora Nádia Conceição Lauriti, pela sua doçura e competência, e também, por trazer Paulo Freire em todos os seus diálogos conosco, muito mais de forma prática do que teórica. Sua amorosidade é contagiante! Obrigada, professora!

Agradeço o corpo docente do mestrado profissional da UNINOVE, pela oportunidade ímpar de caminhar com vocês.

Agradeço a Universidade Nove de Julho pela concessão da bolsa de estudos, que me permitiu tornar o sonho do mestrado, realidade.

Por fim, quero dizer que apesar de muitas vezes a caminhada ter sido difícil e longa, ela foi linda! Quantas paisagens novas pude contemplar! Quantas vezes olhei pela janela e pude respirar novos ares, novas experiências e ter novos aprendizados.

Foi incrível! Aprendi demais... muito obrigada!

RUIZ, Daniela. O registro reflexivo como instrumento na qualificação da prática pedagógica de professoras da Educação Infantil. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

**Resumo:** O objeto desta pesquisa é o registro reflexivo como instrumento, na qualificação da prática pedagógica de professoras da Educação Infantil. As perguntas que orientam este estudo são: as professoras de bebês e crianças bem pequenas registram as atividades pedagógicas no dia a dia? Caso registrem, as suas práticas estão amparadas na reflexão sobre suas ações? Como o registro reflexivo contribui com as professoras, para que elas possam ressignificar suas práticas pedagógicas? A escuta da criança faz-se presente nos registros? Há reflexão sobre esta escuta? Temos como objetivo geral verificar como e se o registro reflexivo qualifica a prática pedagógica de duas professoras de uma escola municipal de Educação Básica, que atende crianças de 0 a 3 anos, localizada no município de São Bernardo do Campo. Os objetivos específicos são: verificar se as professoras de bebês e crianças bem pequenas registram as atividades pedagógicas no dia a dia e, caso registrem, verificar se as suas práticas estão amparadas na reflexão sobre suas ações; verificar como o registro reflexivo contribui com as professoras, para que possam ressignificar suas práticas pedagógicas; identificar se a escuta da criança faz-se presente nos registros e se há reflexão sobre ela. Nossa hipótese é de que a qualificação do registro reflexivo por meio do processo formativo do professor, pautado na ação-reflexão-ação, pode suscitar mudanças na prática pedagógica, tornando-a mais humanizadora. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e os instrumentos de coleta de dados são os registros realizados por duas educadoras da creche e entrevistas semiestruturadas, com as mesmas professoras. Utilizamos como referencial teórico autores da Pedagogia Crítica. As análises dos dados foram inspiradas na análise de conteúdo de Laurence Bardin. Elencamos, a princípio, três categorias: registros iniciais, intermediários e reflexivos. Os dados indicam que as professoras de Educação Infantil registram suas práticas, porém a reflexão passa a fazer parte delas, à medida em que há processo formativo reflexivo. As reflexões passam a aparecer de forma mais clara nos registros e as práticas pedagógicas planejadas são amparadas pelas reflexões realizadas, demonstrando um diálogo cada vez mais estreito entre reflexão e ação. Foi possível verificar que a escuta das crianças também se faz presente nos registros e que o professor passa a considerá-la, quando o olhar para a sua prática se torna mais crítico. Isso torna sua prática mais humanizada e pautada em uma relação dialógica com os bebês e crianças bem pequenas. O professor qualifica sua prática a partir do momento em que reflete sobre ela, tornando-a autoral.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Registro Reflexivo. Prática pedagógica. Formação de Professoras

RUIZ, Daniela. *The Reflective Record as an Instrument in the Qualification of Pedagogical Practice of Early Childhood Teachers*. 2022. 122 f. Dissertation (Master's) - Program of Professional Master's in Management and Educational Practices. Nove de Julho University, Sao Paulo, 2022.

**Abstract:** The object of this research is the reflective record as an instrument in the qualification of Pedagogical Practice of Early Childhood Teachers. The questions that guide this study are: Do Teachers of Infants and Very Young Children Record Activities of Their Day-to-Day Teaching? If Registered, Are Their Practices Supported by Reflection on Their Actions? How Does the Reflective Record Contribute to Teachers so That They Can Re-signify Their Pedagogical Practices? Is the Child's Listening Present in the Records? Is There a Reflection on This Listening? Our general objective is to verify how and if the reflective record qualifies the pedagogical practice of two teachers from a Basic Education Municipal School that serves children from 0 to 3 years old, located in the municipality of São Bernardo do Campo. The specific objectives are: To verify that the teachers of infants and young children record the pedagogical activities on a daily basis and, if they do, verify if their practices are supported by reflection on their actions; check if the reflective record contributes to the teachers so that they can re-signify their pedagogical practices; identify if the child's listening is present in the records and if there is a reflection on this listening. Our hypothesis is that the qualification of the reflective record through the teacher's formation process, based on action-reflection-action, can bring about changes in the pedagogical practice, making it more humanized. The methodology used is qualitative in nature and the data collection's instruments are the records made by two educators from the day care center and semi-structured interviews with the same teachers. We use as reference theoretical authors of Critical Pedagogy. Data analyzes were inspired by the analysis of content by Laurence Bardin. We list at first three categories: initial records, intermediate registers and reflective registers. The data indicate that the teachers of early childhood education record their practices, however, reflection becomes part of them as in which there is a reflective formative process. Reflections appear more clearly in the records and the planned pedagogical practices supported by the reflections carried out, demonstrate an increasingly close dialogue between reflection and action. It was possible to check that children's listening is also present in the records and that the teacher starts to account when looking at their practice becomes more critical, making it more humanized and based on a dialogic relationship with infants and young children. The teacher qualifies his practice from the moment he reflects on it, becoming authorial.

**Keywords:** Early Childhood Education. Reflective Record. Pedagogical Practice. Formation of Teachers.

RUIZ, Daniela. El registro reflexivo como instrumento en la cualificación de la práctica pedagógica de docentes de Educación Infantil. 2022. 122 ss. Disertación (Maestría) – Programa de Maestría Profesional en Gestión y Prácticas Educativas. Universidad Nove de Julho, São Paulo, 2022.

**Resumen:** El objeto de esta investigación es el registro reflexivo como instrumento en la cualificación de la práctica pedagógica de los docentes de Educación Infantil. Las preguntas que guían este estudio son: ¿Las maestras de bebés y niños muy pequeños registran las actividades enseñanza del día a día? Si es así, ¿sus prácticas están respaldadas por la reflexión sobre sus acciones? ¿Cómo ayuda el registro reflexivo a los docentes para que puedan resignificar sus prácticas pedagógicas? ¿La escucha del niño está presente en los registros? ¿Hay alguna reflexión sobre esta escucha? Nuestro objetivo general es verificar cómo y si el registro reflexivo califica la práctica pedagógica de dos docentes de una Escuela Municipal de Educación Básica que atiende a niños de 0 a 3 años, ubicada en el municipio de São Bernardo do Campo. Los objetivos específicos son: Verificar si las docentes de bebés y niños muy pequeños registran cotidianamente las actividades pedagógicas y, en caso afirmativo, verificar si sus prácticas se sustentan en la reflexión sobre sus acciones; verificar cómo el registro reflexivo contribuye a los docentes para que puedan resignificar sus prácticas pedagógicas; identificar si la escucha del niño está presente en los registros y si hay un reflejo de esa escucha. Nuestra hipótesis es que la cualificación del registro reflexivo a través del proceso de formación del profesor, basado en acción-reflexión-acción, puede provocar cambios en la práctica pedagógica, haciéndola más humanizadora. La metodología utilizada es de carácter cualitativo y los instrumentos de recolección de datos son las fichas realizadas por dos educadores de la guardería y entrevistas semiestructuradas a los mismos docentes. Utilizamos como referente teórico a autores de la Pedagogía Crítica. El análisis de datos se inspiró en el análisis de contenido de Laurence Bardin. Al principio, enumeramos tres categorías: registros iniciales, registros intermedios y registros reflexivos. Los datos indican que los docentes de primera infancia registran sus prácticas, sin embargo, la reflexión pasa a formar parte de ellas ya que hay un proceso formativo reflexivo. Las reflexiones comienzan a aparecer con mayor claridad en los registros y las prácticas pedagógicas planificadas apoyadas en las reflexiones realizadas, evidencian un diálogo cada vez más estrecho entre reflexión y acción. Se pudo verificar que la escucha de los niños también está presente en los registros y que la docente pasa a considerar cuando la mirada sobre su práctica se torna más crítica, humanizándola y a partir de una relación dialógica con los bebés y los acomodados. niños pequeños El docente califica su práctica desde el momento en que reflexiona sobre ella, convirtiéndose en autoral.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Registro reflexivo. Práctica pedagógica. Formación de Profesores

## **LISTA DE IMAGENS – ORDEM NUMÉRICA**

**Imagem 1** – Foto da entrada da primeira escola de educação infantil de São Bernardo do Campo, EMEI Santa Terezinha.

**Imagem 2** – Entrada do prédio.

**Imagem 3** – Hall de entrada.

**Imagem 4** – Sala referência do berçário inicial.

**Imagem 5** – Sala referência - turmas do infantil I e II.

**Imagem 6** – Pátio interno.

**Imagem 7** – Espaço leitura.

**Imagem 8** – Espaço de brincadeira de construção.

**Imagem 9** – Refeitório.

**Imagem 10** – Ateliê de artes plásticas.

**Imagem 11** – Quadra poliesportiva.

**Imagem 12** – Tanque de areia.

**Imagem 13** – Parque de madeira.

**Imagem 14** – Redário.

**Imagem 15** – Rotina de horário para uso dos espaços coletivos.

**Imagem 16** – Quadro de agendamento de espaços externos à sala referência.

**Imagem 17** – Quadro para acompanhamento do trabalho pedagógico.

## **LISTA DE GRÁFICOS – ORDEM NUMÉRICA**

**Gráfico 1** – Escolarização das mães.

**Gráfico 2** – Escolarização dos pais.

**Gráfico 3** – Situação de trabalho das mães.

**Gráfico 4** – Situação de trabalho dos pais.

**Gráfico 5** – Área de atuação profissional da mãe.

**Gráfico 6** – Área de atuação profissional do pai.

**Gráfico 7** - Bolsa família.

**Gráfico 8** – Auxílio emergencial.

**Gráfico 9** – Famílias que moram de aluguel.

**Gráfico 10** – Composição familiar.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**APM** – Associação de Pais e Mestres.

**AVAMEC** – Ambiente virtual de aprendizagem do Ministério da Educação.

**BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

**BEI** – Biblioteca Escolar Interativa.

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular.

**CEFAM** – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento no Magistério.

**CDHU** – Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo.

**DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil.

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos.

**FIU** – Florida Internacional University.

**EMEB** – Escola Municipal de Educação Básica.

**EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil.

**GRUPEIFORP** - Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores.

**HTP** – Hora de trabalho pedagógico.

**HTPC** – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

**HTPL** – Hora de Trabalho em local de livre escolha.

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

**IBICT** – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases.

**LIPIEI** – Linha de Pesquisa e Intervenção Educação e Infância.

**NAI-FEUSP** - Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação de São Paulo .

**PAP** – Professor de apoio pedagógico.

**PIE** – Projeto de Interesse Educacional.

**PPP** – Projeto Político-Pedagógico.

**PROGEPE** – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais.

**PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**SCIELO** – *Scientific Electronic Library Online*.

**UFG** – Universidade Federal de Goiás.

**UNINOVE** – Universidade Nove de Julho.

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1** – Pesquisas acadêmicas que vêm ao encontro do nosso estudo.

**Quadro 2** – Descrição e composição das turmas.

**Quadro 3** – Percorso formativo da equipe.

**Quadro 4** – Descrição das categorias dos registros.

**Quadro 5** – Trechos dos registros reflexivos, a partir dos critérios de análise.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2 O MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO INFANTIL NESSA CIDADE .....</b>	<b>26</b>
2.1 O município de São Bernardo do Campo .....	26
2.2 A Educação Infantil, de 0 a 3 anos, no município de São Bernardo do Campo .....	27
2.3 Caracterização da Escola Municipal de Educação Básica, universo deste estudo .....	32
2.3.1 Rotina diária das crianças .....	39
2.3.2 Recursos humanos .....	43
2.3.3 Caracterização das famílias .....	45
<b>3 O REGISTRO REFLEXIVO COMO PRÁTICA DOCENTE: OLHAR O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE .....</b>	<b>52</b>
3.1 Breve histórico do registro no cotidiano escolar .....	52
3.2 O registro reflexivo e os documentos oficiais .....	57
3.3 O registro reflexivo nos documentos oficiais de São Bernardo do Campo .....	59
3.4 O registro reflexivo para o professor da primeira infância e a construção de uma prática autoral .....	61
3.5 Registro, professor e coordenação pedagógica: a tríade do processo .....	69
3.6 O processo formativo na Emeb - Notáveis escritoras .....	71
<b>4 O REGISTRO REFLEXIVO COMO INSTRUMENTO NA QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>79</b>
4.1 Os problemas, os objetivos e a hipótese do estudo .....	79
4.2 Metodologia .....	80
4.3 Caracterização das professoras participantes da pesquisa .....	81
4.4 Entrevista semi-estruturada .....	82
4.5 Análise dos registros das professoras participantes da pesquisa .....	88
4.5.1 Registros iniciais .....	89
4.5.2 Registros intermediários .....	91
4.5.3 Registros reflexivos .....	95
4.5.4 Registros em tempos de pandemia .....	102
4.6 A escuta os bebês e crianças bem pequenas, presente nos registros analisados .....	107
4.7 Apontamentos nos registros por parte da coordenação pedagógica – as devolutivas .....	110
4.8 O processo de profissionalização dos professores .....	116
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>

## APRESENTAÇÃO

Antes de iniciar propriamente a pesquisa sobre o tema a que este trabalho se propõe, cabe localizar na minha trajetória de vida, pessoal e profissional, o nascimento do desejo por este tema.

Aluna de escola pública, oriunda de família de poucos recursos, de origem imigrante, que sempre deu muito valor aos livros, à leitura e à escola, iniciei minha trajetória como aluna aos sete anos de idade, no que antes era denominado “primeira série do Ciclo Básico I”. O ano era 1987. Sempre gostei muito de frequentar a escola. Para mim, é como se estivesse entrando num lugar mágico! Era divertido e prazeroso ir para a escola, mesmo que tivesse de permanecer por quatro horas praticamente ininterruptas sentada em uma desconfortável cadeira.

Frequentei a mesma instituição, dos sete aos quatorze anos, e só tenho boas lembranças, pois ainda não havia despertado em mim o olhar mais apurado, que me possibilitariam algumas ou muitas críticas para o modo de se organizar e de ensinar daquela escola, e que talvez sintetize a maneira de se organizar e de ensinar que ainda hoje persevera na maioria das instituições públicas sobre as quais tenho conhecimento. Mas, era com olhos encantados que ao cursar o segundo grau, assim denominado o Ensino Médio na década de 1990, ingressei no curso profissionalizante de magistério.

O ano era 1995 e o local, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento no Magistério (CEFAM), localizado no bairro do Butantã, na cidade de São Paulo. Se antes tinha pela escola um respeito e admiração, esses sentimentos se agigantaram, ao cursar o magistério.

Naquele espaço, passei a olhar a escola pelo outro lado da mesa do professor, percebi paulatinamente, por meio de inúmeras discussões, assembleias e militância estudantil, como a educação podia ampliar o meu horizonte e o de muitos jovens. Aos poucos, tive a maior das descobertas da minha vida profissional: que o melhor lugar do professor não é atrás de uma mesa, mas junto com as crianças, do mesmo lado delas!

Muitas eram as provocações dos professores para “destravar” meu olhar e com ele, a minha escrita, uma vez que estava mais acostumada a copiar do que a pensar sobre o que escrevia. Mas, como era aluna dedicada e cercada por excelentes mestres, fui aprendendo a observar, escrever, reescrever e a refazer minha escrita, ao mesmo tempo em que gestava o que anos mais tarde, consolidaria-se em uma prática pautada na relação dialógica entre quem ensina e quem aprende. Ler e escrever o mundo. Neste contexto de jovem professora, enorme era o

desejo de fazer o melhor para as crianças que chegavam até mim, na minha primeira turma de Educação Infantil.

O ano era 1999, a turma era formada por crianças que frequentavam a escola em período integral, assim, de manhã, tinham as atividades regulares e à tarde, elas ficavam comigo. A orientação da escola era a de proporcionar momentos voltados para as manifestações artísticas.

Foi um grande desafio começar a trabalhar com crianças tão pequenas. Aos poucos, elas foram me mostrando, ou melhor, eu fui conseguindo entender o que me diziam o tempo todo, sobre o que era ou não possível fazermos juntas. Não me lembro de ter momentos formativos em serviço naquele período, mas de buscar em livros e cursos (a *internet* ainda era recurso escasso) algumas possibilidades de trabalho com crianças pequenas.

No ano de 2001, iniciei o curso de Pedagogia Faculdade Campos Salles. Não via muitas possibilidades de reflexão e aprendizagem. Tudo muito rígido e desconectado da realidade da escola. Os anos foram passando e outras oportunidades de trabalho surgindo. Fui professora no Ensino Fundamental, no ano de 2002 e em 2005, conheci o segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas sempre concomitante ao meu trabalho na Educação Infantil.

Em 2007 mudei-me de São Paulo para a cidade de São Bernardo do Campo, onde comecei a trabalhar na rede municipal da cidade, como professora de Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos e, nos anos posteriores, como professora de creche.

Foi uma nova aprendizagem, porque precisava desconstruir a rigidez da rede privada e iniciar a busca por uma identidade de professora na rede pública, tão deturpada socialmente. Tive de buscar o brilho nos olhos da menina que entrava na escola encantada todos os dias aos sete anos e depois, resgatar os desejos de mudança, cultivados nos sonhos juvenis pelo magistério. Uma nova paixão surgia! O ensino público, no segmento da Educação Infantil.

Foi na rede pública que tive a oportunidade de participar de formações em serviço semanais, as quais traziam muitas reflexões sobre o papel do professor, o desenvolvimento integral da criança, como planejar as propostas pedagógicas, como acompanhar as aprendizagens das crianças, enfim, tive de me aperfeiçoar mais uma vez, aprender a olhar pelo horizonte da educação sem a mesa do professor, em comunhão com as crianças.

Em 2010 iniciei um novo desafio na rede municipal de São Bernardo do Campo, então como coordenadora pedagógica no segmento da creche. Apesar de fazer parte da Educação Infantil, ela é como um mundo paralelo, pois ainda traz muitas marcas assistencialistas e não era possível perceber nesse segmento um trabalho estruturado, de formação em serviço.

Naquela creche, recém-inaugurada em uma região periférica da cidade, cheguei com o desejo latente de desenvolver junto aos educadores um trabalho que buscasse a educação de qualidade para aquela comunidade, que nos recebia de braços abertos.

Busquei inspiração na minha experiência como professora partícipe dos encontros formativos em serviço, denominado, naquela rede de ensino, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e projetei um plano de ação formativa para o ano letivo. Aos poucos, instituiu-se na unidade HTPCs com temas cada vez mais consistentes, permitindo aos professores refletirem sobre suas ações com as crianças.

O acompanhamento dos instrumentos metodológicos, aqui compreendidos como caderno de planejamento, relatórios individuais das crianças e registros semanais dos professores, foram tornando-se elementos estruturantes do trabalho dos docentes e também, do meu próprio trabalho como coordenadora.

Conforme avançamos nos estudos sobre esses documentos pedagógicos, ampliamos nosso olhar para o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, fomos criando um movimento de escuta da criança e de refinamento do olhar do professor.

Em 2018, fui convidada por uma colega, também coordenadora pedagógica da rede municipal de São Bernardo do Campo, a participar do grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp), da Universidade Nove de Julho (Uninove) e, ao voltar para o universo acadêmico, a vontade de aprofundar meus estudos sobre os documentos pedagógicos aumentou ainda mais.

No grupo, tive a oportunidade de participar de inúmeras discussões sobre essa primeira etapa de ensino e a prática pedagógica da escola da infância. Elas culminaram na escrita do capítulo *Relação família e escola: café da manhã em conjunto*, o qual compõe o livro *Saberes de professores e de gestores da escola da infância: reflexões sobre cenas do cotidiano*, organizado pelos Professores Doutores Lígia de Carvalho Abões Vercelli e Cristiano Rogério Alcântara, publicado pela Editora Paco, em 2019. O capítulo foi escrito em conjunto com Adriana Santos, grande amiga e parceira na rede municipal.

Particpei, como aluna especial, no mestrado profissional da Universidade Nove de Julho, nos anos de 2019 e 2020. Nesse período, pude cursar diversas disciplinas. Foram elas: Metodologia do Trabalho Científico, ministradas pelos Professores Doutores Lígia de Carvalho Abões Vercelli e Jason Ferreira Mafra; Fundamentos da Gestão Educacional, ministrada pelas Professoras Doutoras Rosemary Roggero e Rosiley Aparecida Teixeira; Educação e infância,

ministrada pela Professora Doutora Liga de Carvalho Abões Vercelli e *Educacion in global perspective*, ministrada pela Professora Doutora Márcia Fusaro, na qual tive a oportunidade de participar de um módulo internacional em parceria com a Universidade Internacional da Flórida (FIU).

Além da participação nas disciplinas, publiquei, em parceria com a Professora Doutora Lígia de Carvalho Abões Vercelli, a resenha do livro “Educação e infância: uma leitura por meio de obras de arte”, na Revista Cadernos de pós-graduação, v.18, n.1, da Uninove.

Toda esta vivência acadêmica ampliou meu conhecimento de mundo e me proporcionou um entendimento mais amplo sobre a Educação Infantil e seu contexto histórico no Brasil e no mundo.

Em 2021, fui selecionada como aluna regular, compondo a Linha de Pesquisa e Intervenção Educação e Infância (Lipiei) e participei dos seminários de pesquisa e intervenção da mesma linha, ministrados pelas Professoras Doutoras Lígia de Carvalho Abões Vercelli e Nádia Conceição Lauriti.

Nesse mesmo ano, também participei dos seguintes eventos: Congresso Internacional Movimentos Docentes e do XII Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, além de ter participado da escrita de um capítulo do livro “Memórias de escolarização e profissionalização: das professoras que tive à profissional que me tornei”.

Desde então, tenho pesquisado sobre os registros na Educação Infantil e as suas possibilidades de ressignificação profissional dos professores.

## INTRODUÇÃO

O trabalho dos professores e professoras, especialmente no segmento da Educação Infantil, utiliza vários tipos de registros que compõem a documentação pedagógica para acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças, a saber: fotos, filmagens, mini histórias, portfólios, registro diário, entre outros. Porém, cabe deixar claro que trataremos, à luz da nossa discussão, o registro escrito pelo professor, sobre o seu fazer diário.

Os registros realizados pelos educadores, geralmente, propõem-se a contar como as crianças se desenvolvem e o desenrolar de cada proposta planejada. Ou seja, o registro tem o importante papel de apoiar e sistematizar as propostas pedagógicas, partindo do envolvimento das crianças, para que os professores possam avaliar suas práticas, o desenvolvimento e a aprendizagem dos pequenos.

Porém, para que esse registro possa efetivamente retratar o percurso das aprendizagens das crianças é necessário que ele seja realizado de maneira reflexiva. Segundo Ostetto (2017), o registro diário do professor e da professora é o “espaço do vivido” onde os sentimentos que permeiam o fazer pedagógico aparecem como marcas e têm profunda relação com a formação docente.

Para que seja possível o educador de bebês e crianças bem pequenas<sup>1</sup> olhar para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de seu grupo, é necessário que ele se conecte com suas próprias emoções, que olhe o todo, tentando entender o entorno do processo e, assim, consiga apontar dificuldades e avanços em suas práticas e utilizar o registro como uma ponte entre a reflexão e a ação.

Madalena Freire (2008) ressalta que os registros permitem que o educador revise o que já foi proposto por ele, avaliando sua prática e replanejando a sua ação pedagógica. A formação continuada em serviço pode auxiliar no aprimoramento da escrita dos registros reflexivos como um instrumento que estreite o diálogo entre teoria e prática, possibilitando ações mais conscientes e intencionais por parte dos educadores que acompanham os bebês e as crianças bem pequenas, no contexto escolar. O art. 31 da Lei de Diretrizes e Base para a Educação Infantil (BRASIL, LDB, lei nº 9394/96) aponta o registro como sendo fonte de avaliação no

---

<sup>1</sup> Segundo a BNCC (2018), consideram-se bebês o grupo etário de zero a um ano e seis meses e crianças bem pequenas, o grupo etário de um ano e sete meses a três anos e onze meses.

sentido de acompanhamento do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, sem o objetivo de promoção.

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem adquirem um lugar de destaque e não mais os resultados. Dessa forma, o registro assume um importante papel, à medida que contempla o percurso e não o fim.

Para ampliar os conhecimentos sobre as necessidades educativas dos bebês e crianças bem pequenas, é fundamental que os educadores realizem sistematicamente uma reflexão sobre suas ações, de preferência antes e depois delas. É na tarefa de reflexão sobre o que viveu, que o professor e a professora podem perceber o que, tanto ele quanto a criança, necessitam desenvolver e aprender e o que já está efetivado (MADALENA FREIRE, 1995).

Buscando elementos teóricos e partindo do pressuposto que toda pesquisa possui precedentes, foi realizada uma busca na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, no período temporal de 2015 a 2019, somente na área da educação, buscando teses, dissertações e artigos, que pudessem complementar esta pesquisa.

Para tanto, utilizamos os seguintes descritores: registro reflexivo, Educação Infantil, coordenação pedagógica. Nessa busca, foram encontradas treze dissertações, das quais seis foram ao encontro do nosso objeto de estudo, pois foram realizados na etapa educação infantil e abordam o registro reflexivo como um instrumento metodológico para o professor, conforme quadro 1.

**Quadro 1 – Pesquisas acadêmicas que vêm ao encontro do nosso objeto de estudo.**

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>ANO</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>
Lia Mara dos Santos	O registro reflexivo na Educação Infantil	Dissertação	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Maria Júlia Oliveira de Almeida	Percurso da formação do professor para uso da documentação	Dissertação	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

	pedagógica como registro histórico			
Rosimeire dos Santos Cardoso	A leitura da documentação pedagógica com o crivo dos referenciais freirianos: subsídios para uma formação de professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas	Dissertação	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Fabiana Bartolomeu	Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil	Dissertação	2016	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Rafaela de Moraes Ramos	Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil	Dissertação	2016	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Angélica de Almeida Merli	O registro como instrumento de reflexão na formação do docente: pesquisa-intervenção em	Dissertação	2015	Universidade Nove de Julho (Uninove)

	escola municipal de Educação Infantil			
--	--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora desta dissertação.

Lia Mara dos Santos (2019), na dissertação intitulada “O registro reflexivo na Educação Infantil”, analisa as contribuições do registro reflexivo para o desenvolvimento profissional das professoras de Educação Infantil, em uma escola da rede particular de ensino no interior de São Paulo. Teve como objetivo pesquisar se o registro pode proporcionar mudanças na prática docente e como ele pode ressignificá-la. A pesquisa de cunho qualitativo fez uso de análise documental dos registros das professoras e como resultado da pesquisa, observou-se que os registros auxiliam as professoras na sua autoformação, na reconstrução de suas experiências e práticas e na relação entre o professor e a escola dele. Foram também reveladas necessidades formativas advindas desta pesquisa, como a mudança de concepção das professoras, no currículo da escola e a necessidade de se ter o registro reflexivo, como um problematizador permanente da prática docente.

Maria Júlia Oliveira de Almeida (2018), na dissertação intitulada “Percurso da formação do professor para uso da documentação pedagógica como registro histórico”, pesquisou sobre como o coordenador pedagógico pode mobilizar os professores na utilização do registro como documentação pedagógica nas suas experiências docentes com crianças de zero a cinco anos, objetivando desenvolver um processo formativo em que professores aperfeiçoassem a sua prática. A pesquisa-ação, ocorrida em uma escola da rede privada na cidade de São Paulo, deu-se a partir da realização de encontros reflexivos entre pesquisadora e grupo de professoras, possibilitando o levantamento de dúvidas e soluções. Como resultado, as professoras destacaram as aprendizagens ocorridas entre seus pares mais experientes e a tomada de consciência sobre sua prática com as crianças e da percepção de que o registro não tem um fim em si mesmo, mas que a partir dele, é possível estabelecer relações e conexões com o que ainda será efetivado com as crianças.

Rosimeire dos Santos Cardoso (2018), em sua dissertação intitulada “A leitura da documentação pedagógica com o crivo de referenciais freirianos: subsídios para uma formação de professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas”, investigou a documentação pedagógica como uma aliada na formação continuada de professores em uma creche do município de São Paulo, utilizando-se de entrevista semiestruturada e objetivou discutir

questões sobre a prática e a formação docente. Foi possível compreender como o registro pode tornar-se um importante subsídio, para o professor da primeira infância refletir de maneira crítica sobre sua prática, transformando-a.

Na dissertação “Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil”, Fabiana Bartolomeu (2016) teve como objetivo investigar a atuação do coordenador pedagógico no processo de construção do registro reflexivo, na formação continuada em serviço de professores e as possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional deles. O estudo utilizou-se de pesquisa qualitativa e teve como procedimento metodológico a análise documental de registros produzidos pelo grupo de professoras, entre os anos de 2014 a 2016. O universo da pesquisa deu-se em uma creche conveniada da rede municipal de São Paulo e verificou-se que na prática do registro reflexivo, o professor passa a se reconhecer como um mobilizador de conhecimento, tanto para si quanto para o outro, quando escreve, compartilha com o outro suas observações e registros, possibilitando reflexões sobre teoria e prática, de maneira cada vez mais consciente, resultando em novas aprendizagens e na mudança de sua atuação docente. A autora ressalta que fica evidente a importância do registro reflexivo, como impulsionador de mudanças na qualidade do ensino na Educação Infantil.

Rafaela de Moraes Ramos (2016), em sua dissertação intitulada “Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil”, teve como objetivo verificar se há articulação entre planejamento, registro e avaliação na prática docente. A pesquisa ocorreu no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade de Goiás e teve como metodologia a análise documental dos planejamentos e registros de três professoras, em que foi possível identificar que a inter-relação entre planejamento-registro-avaliação é possível, caso haja uma postura crítica-reflexiva do professor, a fim de que possa ressignificar sua prática.

Na dissertação “O registro como instrumento de reflexão na formação do docente: pesquisa-intervenção em escola municipal de Educação Infantil”, Angélica de Almeida Merli (2015), por meio de uma pesquisa-intervenção, objetivou a criação de espaços coletivos de reflexão nos momentos de formação continuada, em uma escola municipal de São Paulo. Como objeto de estudo, utilizou os registros como instrumento de reflexão sobre concepções e práticas docentes na Educação infantil. A autora partiu da hipótese de que as professoras, ao registrarem suas práticas, conseguem refletir melhor sobre elas, ao passo em que se distanciam da própria ação e, quando partilha esse registro com o grupo, consegue com seus pares, reorientar a sua

própria ação educativa. A pesquisa resultou na constatação de que os professores valorizam os registros como instrumento que contribui para a reflexão de sua prática, quando não realizado de maneira burocrática e que a metodologia aplicada em socialização com o grupo, contribui para a ação-reflexão-ação, ocasionando alterações da prática docente.

Diante do exposto, o objeto desta pesquisa é o registro reflexivo, como instrumento na qualificação da prática pedagógica de professoras da Educação Infantil. As perguntas que orientam este estudo são: as professoras de bebês e crianças bem pequenas registram as atividades pedagógicas no dia a dia? Caso registrem, as suas práticas estão amparadas na reflexão sobre suas ações? Como o registro reflexivo contribui com as professoras, para que possam ressignificar suas práticas pedagógicas? A escuta da criança faz-se presente nos registros? Há reflexão sobre essa escuta?

Temos como objetivo geral verificar como e se o registro reflexivo qualifica a prática pedagógica de duas professoras de uma Escola Municipal de Educação Básica, que atende crianças de 0 a 3 anos, localizada no município de São Bernardo do Campo. Os objetivos específicos são: verificar se as professoras de bebês e crianças bem pequenas registram as atividades pedagógicas no dia a dia e, caso registrem, verificar se as suas práticas estão amparadas na reflexão sobre suas ações; verificar como o registro reflexivo contribui com as professoras para que elas possam ressignificar suas práticas pedagógicas; identificar se a escuta da criança faz-se presente nos registros e se há reflexão sobre essa escuta.

Nossa hipótese é de que a qualificação do registro reflexivo por meio do processo formativo do professor, pautado na ação-reflexão-ação, pode suscitar mudanças na prática pedagógica, tornando-a mais humanizadora. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e os instrumentos de coleta de dados são os registros realizados por duas educadoras da creche e entrevistas semiestruturadas, com as mesmas professoras. O referencial teórico está pautado em autores da Pedagogia Crítica.

Esta dissertação está organizada em cinco seções. A primeira, introdutória; a segunda, intitulada “O município de São Bernardo do Campo e a educação infantil nessa cidade” e tem por objetivo trazer dados geopolíticos sobre o município, bem como resgatar historicamente alguns aspectos da educação infantil e a caracterização da escola, “lócus” da pesquisa.

Na terceira seção, intitulada “O registro reflexivo como prática docente: olhar o passado para compreender o presente”, faremos o resgate histórico do registro no cotidiano escolar, transitaremos por alguns documentos oficiais e trataremos também sobre a importância do

registro reflexivo para o professor da primeira infância e o papel do coordenador pedagógico no processo formativo.

Na quarta seção, denominada “O registro reflexivo na ressignificação da prática pedagógica de professoras da Educação Infantil”, apresentaremos a metodologia utilizada nesta pesquisa, a caracterização dos sujeitos envolvidos, os registros escritos pelas professoras, as entrevistas realizadas com elas e a análise de dados, apresentando o percurso de análise construída neste estudo, e, na quinta seção, as considerações finais do estudo.

## 2. O MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO CAMPO E A EDUCAÇÃO INFANTIL NESSA CIDADE

Sabemos que a educação ocorre ou pode ocorrer em todos os momentos e em todos os espaços sociais, ou seja, em todas as práticas humanas, sejam elas classificadas de produtivas, culturais ou de qualquer outra natureza (MIRANDA, 2009, p. 19).

Esta seção tem por objetivo apresentar dados geopolíticos sobre o município onde se localiza a escola de Educação Básica “Notáveis escritoras”, bem como resgatar historicamente alguns aspectos da Educação Infantil no município e a caracterização da escola, universo da pesquisa.

### 2.1 O Município de São Bernardo do Campo

Os dados apresentados a seguir foram retirados de documentos oficiais do município, os quais contam a história de São Bernardo do Campo. São eles: “*Protagonismo e participação em São Bernardo do Campo: olhares pelo caleidoscópio*” do ano de 2015 e “*A educação infantil em São Bernardo do Campo: uma proposta integrada para o trabalho de creches e EMEIs*”, também conhecido pelos educadores como “Amarelinho”, do ano de 1992.

Segundo Oliveira et all (2015), “Uma cidade como a de São Bernardo do Campo, ou como todas, possui características que são maiores do que a soma de suas partes em separado, e algumas leituras demandam do observador distanciamento e perspectiva para entendê-las na complexidade de suas partes componentes.” (2015, p.52). Assim, buscamos apresentar como ocorreu a construção da cidade em seu processo histórico que, em última análise, resultam em políticas educacionais do município, quando consideram suas particularidades, desafios e possibilidades.

Localizada na região metropolitana de São Paulo, próximo à Serra do Mar, São Bernardo do Campo é uma cidade do ABC Paulista. Faz divisa com os municípios de Santo André, Diadema, São Caetano do Sul, São Vicente e Cubatão. É uma cidade diversa em seu território, sendo suas maiores áreas a região rural e a represa Billings.

Antes denominada Vila de Santo André da Borda do Campo, a cidade sempre foi uma importante ligação até o porto de Santos. E, por isso, a presença de imigrantes, especialmente italianos, é um marco na história da cidade e na constituição de sua cultura.

Em 1947, com a instalação da Via Anchieta, São Bernardo do Campo passou a apresentar rápido crescimento econômico, incentivado pela facilidade logística, proporcionada pela estrada, passando a ser reconhecida, por se tornar polo da indústria automobilística e das organizações sindicais.

Além dos imigrantes, São Bernardo do Campo passou a receber muitos migrantes, vindos especialmente da região sudeste do país, atraídos pelas oportunidades de trabalho, existentes em uma cidade em plena expansão econômica. Tal fato ocasiona, além do aumento populacional, vários loteamentos urbanos, regulares e irregulares.

No que diz respeito à urbanização e industrialização da região, Oliveira et al (2015) apontam que “o resultado esperado foi o declínio das condições de vida nas cidades, a miserabilidade da população urbana e as enormes pressões sociais resultantes de tensões por trabalho e moradia.”

O aumento vertiginoso da população migrante, ocasionado pela demanda de mão de obra fabril, gerou em um curto espaço de tempo, ocupação desordenada do espaço urbano, surgindo assim inúmeras comunidades periféricas, às margens da rodovia e nas encostas dos morros e represa. Tal fato apresenta-se, ainda nos dias de hoje, como desafio para o poder público. Dados de 2010 da prefeitura do município apontam problemas comuns em grandes centros urbanos, como violência, poluição e déficit habitacional.

Na década de 1990, o setor industrial perdeu sua força, aumentando os setores de serviços e a economia informal. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, a população estimada do município é de aproximadamente 849 mil habitantes e o salário médio dos trabalhadores formais, em 2019, era de 3,7 salários mínimos.

Dessa forma, a história desse município permite-nos conhecer as condições objetivas e subjetivas de sua constituição e nos auxilia a entender aspectos sociais, políticos e culturais, que se refletem nos dias atuais.

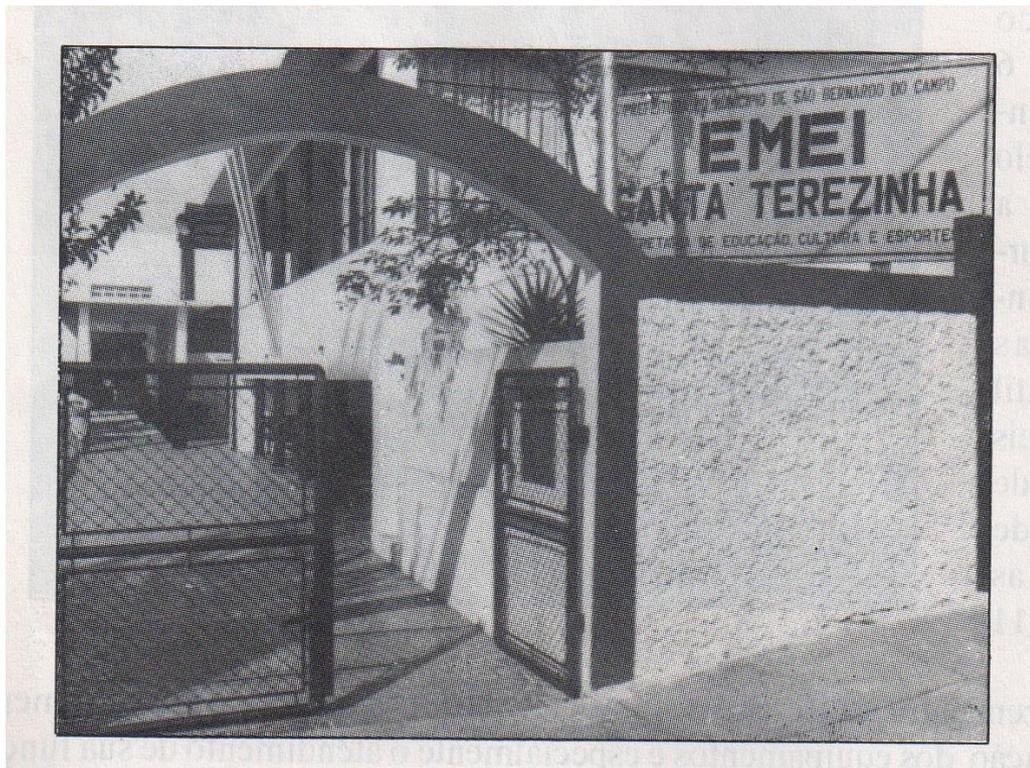
## **2.2 A Educação Infantil, de zero a três anos, no município de São Bernardo do Campo**

A creche, como instituição social, surgiu e vem se modificando, de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade. Pretendemos aqui apresentar sua história no município de

São Bernardo do Campo, para percebermos a evolução de suas funções e sua importância hoje, para a população infantil da cidade.

Segundo dados obtidos do documento municipal “A educação infantil em São Bernardo do Campo: um proposta integrada para o trabalho de creches e EMEIs” (1992), na década de 1960, nesse município, em função da instalação das empresas automobilísticas e em decorrência do grande número de migrantes operários, fez-se necessária a criação do primeiro jardim da infância, inaugurado em agosto daquele mesmo ano, cujo nome foi Escola de Educação Infantil Santa Terezinha, à qual atendia crianças de 4 a 6 anos (vide imagem 1). Ainda não se pensava em creches ou espaços públicos para crianças menores de 4 anos de idade.

Imagem 1 – Foto da entrada da primeira escola de Educação Infantil de São Bernardo do campo, EMEI Santa Terezinha.



Fonte: Documento “A educação infantil em São Bernardo do Campo: um proposta integrada para o trabalho de creches e EMEIs” (1992, p. 18).

No ano de 1979, surgiu a primeira creche da rede direta, por reivindicação dos moradores do Jardim Petroni, bairro da periferia de São Bernardo do Campo. Pela primeira vez, o município assumiu o serviço das creches, até então conduzidas por instituições assistenciais, como resultado da pressão da comunidade sobre a prefeitura.

Na década de 1980, continuam as construções de prédios com projetos mais simples e de menor custo para serem creches, porém, em geral, eram constituídas de casas adaptadas.

Naquela mesma época e de forma bastante contraditória às ações de atendimento assistencialista ocorridas nas poucas creches do município, houve um grande investimento em formações para os professores, que atendiam crianças de 4 a 6 anos. Os chamados Simpósios de Educação Pré-escolar marcaram aquele período e os momentos formativos de São Bernardo do Campo passaram a ser admirados e vistos como modelo para outras cidades.

Não havia, naquela época, uma política educacional exclusiva para as creches, que foram aumentando, em decorrência das reivindicações de moradores dos bairros, mas mantendo-se com cunho assistencialista. Para atender as crianças matriculadas, os requisitos para ser “monitoras” das creches, eram: ser mulher, mãe e dona de casa.

Essas instituições eram supervisionadas por profissionais formadas em serviço social, em regime de plantão semanal e, até 1990, nenhuma das funcionárias tinha função definida. Todas revezavam-se na cozinha, limpeza e cuidados com as crianças, restringindo-se à higiene, alimentação e a segurança delas.

Em 1992, as creches de São Bernardo do Campo passaram a ser integradas à Secretaria de Educação e Cultura e, naquele mesmo ano, foi publicada a proposta curricular denominada: *A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: uma Proposta integrada para o trabalho em creches e EMEIs*, mostrando o início de uma preocupação em assumir a creche como espaço educacional.

Naquela época, as denominações das turmas eram: Berçário 1 e 2, Mini-grupo e Grupo dos maiores. Conforme as crianças cresciam, elas mudavam de turma em qualquer época do ano letivo. Apenas em 1996 houve mudança nas nomenclaturas: Berçário (1 a 3 anos) e, independentemente da data de nascimento, mudavam de turma no ano seguinte. Apenas em 2009 houve a mudança das nomenclaturas para Berçário I e II, Infantil, Infantil I e Infantil II, permanecendo essa organização até os dias atuais.

No ano de 1994, as creches receberam professoras com contrato temporário e em 1995, houve o primeiro concurso público para professor, com possibilidade de escolha de titularidade em creche, a partir da ampliação da carga horária de trabalho.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9394/96), a creche passou a ser considerada primeira etapa da Educação Básica e, conforme artigo 29,

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 22)

Em São Bernardo do Campo, nos anos 1990, ocorreu a contratação do dirigente de creche, que teria as funções do diretor escolar, mas que não necessariamente, precisava ser formado em Pedagogia. Também houve a contratação de um ajudante geral e de merendeiras para cada unidade, eximindo o monitor de realizar as tarefas de limpeza. Houve a contratação de uma equipe multidisciplinar, formada por psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas educacionais em cada unidade para orientação técnica e, criou-se o cargo de auxiliar em educação, contratado a partir de concurso público, com exigência de Ensino Médio, com carga horária de 40 horas semanais.

O módulo de proporção professor-aluno sofreu alterações ao longo dos anos. Inicialmente, as salas com crianças na faixa etária de dois anos contavam com um professor e um monitor e, posteriormente, monitor ou auxiliar. Dessa forma, contemplava-se a nova jornada docente, composta por Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), hora de trabalho pedagógico, em local de livre escolha (HTPL) e Projeto de Interesse da Educação (PIE), extinto em 2009.

O berçário e turmas com faixa etária de um ano continuaram com um professor e dois auxiliares ou monitores. Em 1998, as salas de crianças com faixa etária de três anos passaram a contar com uma professora e uma professora ou monitora volante, para auxiliar em momentos como alimentação e troca de fraldas. Em 1999, as turmas de criança com faixa etária de três anos voltaram a contar com dois professores.

Atualmente, o módulo de atendimento da creche conta com uma professora com carga horária de 40 horas semanais, com regência no período da manhã, uma professora com carga horária semanal de 40 horas, com regência à tarde e um auxiliar em educação, com carga horária de 40 horas em período integral. Além desses profissionais fixos nas turmas, as creches contam com professoras e auxiliares em educação denominados volantes, que atuam na substituição dentro da unidade, em casos de faltas de algum titular de sala.

O horário de funcionamento das creches, ao longo dos anos, oscilou das 7h às 17h e das 7h30 às 17h30, sempre na expectativa de atender de forma satisfatória as mães trabalhadoras. Atualmente, o horário de atendimento nas creches municipais desse município para a comunidade é das 7h30 às 17h30. Em 2014, todas as creches passaram a ser denominadas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB).

A jornada de trabalho dos professores de creche, implementada em 2015 pelo Parecer CNE/CEB nº18/2012, prevê a jornada formativa dos docentes e foi regulamentada em São Bernardo do Campo, por meio da Lei nº 6.316, de 12 de dezembro de 2013 que estabelece,

I - Professor de Educação Básica e Professor de Educação Especial - em 40 (quarenta) horas semanais, sendo 26h40 (vinte e seis horas e quarenta minutos) em atividades com alunos e 13h20 (treze horas e vinte minutos) de atividades pedagógicas, assim distribuídas: (redação dada pela Lei nº 6.628, de 14 de dezembro de 2017) a) 3h de HTPC; b) 7h de HTP; c) 3h20 de HTPL. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013, p.15)

Tanto o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) como HTPC são acompanhados pelo coordenador pedagógico e fazem parte do plano formativo da equipe, porém, historicamente, a responsabilidade pelos momentos formativos dos professores de creche também sofreu alteração. Até o ano de 2006, eram realizados pelos dirigentes de creche. A partir daquele ano, chegaram às creches as Professoras de Apoio Pedagógico (PAP). Essas profissionais eram escolhidas pela equipe da escola, a partir da apresentação de um projeto formativo e tinham como função acompanhar o trabalho pedagógico da unidade. A permanência delas dependia da validação de seu trabalho pela equipe.

Apenas em 2010 surgiu o cargo de coordenador pedagógico, contratado em regime estatutário, por meio de concurso público. Devido à alta demanda de procura pela creche e número insuficiente de vagas, em 31 de julho de 2014, por intermédio da Lei 13019, firmou-se a parceria com as entidades parceiras. Atualmente, a rede de São Bernardo do Campo conta com 37 creches conveniadas.

Hoje, a rede direta conta com 36 escolas de educação básica (EMEB), com atendimento exclusivo de crianças de 0 a 3 anos, 8 unidades que atendem crianças de 0 a 5 anos e 3 unidades que atendem o segmento da creche ao fundamental I, denominadas complexos.

### 2.3 Caracterização da Escola Municipal de Educação Básica, universo deste estudo

Os dados apresentados a seguir, foram retirados do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar. A escola foi inaugurada em setembro de 2010 e está localizada em uma região periférica do município de São Bernardo do Campo, no bairro chamado Vila Ferreira, que atende em média 150 bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos).

A comunidade onde se situa a unidade escolar apresenta grande adensamento populacional, dividida entre áreas ocupadas de forma desordenada e prédios da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU). Há poucos espaços coletivos de cultura, lazer e esporte. O bairro conta com alguns serviços básicos, como: escolas municipais e estaduais, que atendem desde a modalidade creche até o Ensino Médio; posto de saúde; Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) e diversos comércios e serviços. É bem atendido por linhas de ônibus municipal.

Os pais interessados em matricular seus filhos devem realizar a inscrição no ano anterior ao ingresso, no chamado “período de inscrição”, que se inicia, geralmente no mês de setembro. As inscrições realizadas fora desse período ficam em lista de espera. A unidade escolar foi inaugurada em setembro de 2010, após um intenso movimento da comunidade local. O prédio da escola é térreo, possui um *hall* de entrada, onde se localizam a secretaria escolar, a sala da direção e coordenação e a sala dos educadores. Conforme imagens 2 e 3.

Imagem 2 – Entrada do prédio



Fonte: Acervo da pesquisadora

A escola conta com um único portão, de entrada e saída. É o local onde os pais aguardam o horário estipulado, para entrarem com os filhos ou buscá-los, no momento da saída.

Imagem 3 – Hall de entrada



Fonte: Acervo da pesquisadora

O *hall* é onde a comunidade aguarda o atendimento na secretaria da escola. É o espaço localizado entre a parte externa da escola e os espaços que as crianças ocupam. A unidade conta com oito salas de aulas, que são chamadas de “salas referência”, sendo seis com banheiros conjugados. Há um pátio interno e um outro salão, que foi dividido em diferentes espaços físicos: ateliê de artes, espaço de leitura, espaço de construção e refeitório, conforme imagens de 4 a 10.

Imagem 4 – sala referência - Berçário inicial



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na sala referência do berçário inicial e final, o espaço é livre de mobiliário, para garantir o deslocamento dos bebês com liberdade. Havendo necessidade de descanso, os eles são colocados em colchonetes, que são retirados e guardados após o sono. Os carrinhos de bebê são para deslocamentos, nos momentos de passeio na área externa.

Imagem 5 – sala referência - turmas do Infantil I e II



Fonte: Acervo da pesquisadora

As salas referências do Infantil I e II contam com uma mesa com seis cadeiras, para atividades pontuais. Todas as salas são equipadas com tatames emborrachados, que as crianças ocupam, nos momentos de brincadeiras e rodas. Há um mural interno para a exposição de imagens e atividades diversas, além de armários, para guardar materiais, roupas de cama/banho e colchonetes e outro para as mochilas das crianças, de forma individualizada.

Imagem 6 – Pátio interno



Fonte: Acervo da pesquisadora

O espaço do pátio interno conta com brinquedos de estimulação motora ampla e também, tem um espaço para brincadeira simbólica. As pinturas das paredes são de personagens de livros infantis, escolhidos pelas crianças.

Imagem 7 – Espaço de leitura



Fonte: Acervo da pesquisadora

O espaço de leitura é uma adaptação da Biblioteca Escolar Interativa (BEI). Conta com mobiliário adequado para a faixa etária atendida na escola. Os livros ficam em local de fácil acesso para as crianças.

Imagem 8 – Espaço de brincadeira de construção



Fonte: Acervo da pesquisadora

Esse espaço de construção e construtividade conta com mobiliário e materiais adequados para a faixa etária e estimula a criação livre, com materiais não estruturados, luminosos, espelhados, além de blocos de montar.

Imagem 9 - Refeitório



Fonte: Acervo da pesquisadora

O espaço do refeitório conta com mesas e cadeiras com tamanho adequado para a faixa etária. É o local onde as crianças realizam todas as refeições e os pais oferecem o café da manhã para os seus filhos.

Imagem 10- Ateliê de artes plásticas



Fonte: Acervo da pesquisadora

O espaço destinado ao ateliê é uma adaptação que ocorre no espaço do refeitório. Conta com mesa adequada para trabalho em grupo e armários, para o armazenamento de materiais.

A escola também conta com área externa para o uso das crianças, como quadra, tanque de areia, redário e casinha de madeira. (Imagens de 11 a 14)

Imagem 11 – Quadra poliesportiva



Fonte: Acervo da pesquisadora

A quadra poliesportiva é utilizada para brincadeiras de coordenação motora ampla. É um espaço compartilhado com a escola ao lado.

Imagem 12 – Tanque de areia



Fonte: Acervo da pesquisadora

O tanque de areia é um local diariamente visitado pelas crianças da creche.

Imagem 13 – Parque de madeira



Fonte: Acervo da pesquisadora

O parque de madeira é um espaço utilizado pelas crianças diariamente, onde podem explorar os movimentos amplos, como subir, descer e escalar.

Imagem 14 – Redário



Fonte: Acervo da pesquisadora

O redário é um espaço de relaxamento e contemplação, utilizado por todas as crianças da escola.

### 2.3.1 Rotina diária das crianças

A rotina diária das crianças é baseada em ações de cuidado, brincadeira e aprendizagem, trinômio indissociável na educação da primeira infância e presentes no PPP da unidade. Segundo esse documento, a rotina escolar contribui para que o educador estruture sua prática pedagógica, organizando seus fazeres de forma intencional, mas também possibilita à criança, organizar-se no tempo e espaço, a saber,

A rotina estrutura-se no cotidiano e possibilita a todos os envolvidos, segurança e previsão do que vai acontecer, diminui a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido, organiza o espaço escolar e otimiza o tempo. Além disso, ao estruturar o tempo, ela contribui para que as crianças construam essas noções essenciais para que conquistem gradativamente, independência e autonomia” (PPP,2019, p.111)

Segundo informações extraídas do PPP da unidade, desde 2011, o tema rotina faz parte da formação dos docentes e auxiliares em educação, e há dois momentos marcantes da rotina da escola, que foram alteradas após estudos e reflexões. Foram eles: o uso dos espaços coletivos e o momento de refeição. Até 2015, os horários de uso dos espaços coletivos eram divididos por turma e em tempos de aproximadamente 40 minutos em casa espaço

Para melhor entendimento da imagem número 15, “areia” é o espaço do tanque de areia; “brinque e BEI” brinquedoteca e espaço de leitura (designado pela Secretaria de Educação, como biblioteca de educação infantil) que até esse momento, eram usados de forma conjunta; “ateliê” é o ateliê de artes plásticas e “pátio” o espaço do pátio interno.

Cada turma de crianças é denominada por um número romano, que define a sua faixa etária: Infantil I, para crianças entre 1 e 2 anos e infantil II, para crianças de 2 e 3 anos, seguida de uma letra ( IA, IB, IC e II A, IIB, IIC). Nesse momento, a unidade não atendia berçário inicial e por isso, há apenas designado para uso dos espaços, a turma do berçário final B.

Imagem 15 – Rotina de horário para uso dos espaços coletivos

\*|

<b>AREIA</b>					
HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08:30/09:10	IB	IA	IC		IIC
09:10/09:50	IID	IIA			
09:50/10:30					
10:30/11:10	IIB				
14:10/14:50	IC			IA	
14:50/15:20		IIC	IIA	IID	IB/ IIB

 <b>BRINQUE e BEI</b> 					
HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08:30/09:10	B	IIB	B	IA	IIB
09:10/09:50	IIA	IB	IIA	IB	IC
09:50/10:30	IIC	IID	IA		IID
10:30/11:10			IIC		
14:10/14:50	IA		IB	IC	B
14:50/15:30	IID	IC	IIB	IIC	IIA

Fonte: Acervo da escola

 <b>ATELIÊ</b>					
HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08:30/09:10	IC	IIA	IID		IB
09:10/09:50	IIC	IA	IIB		
09:50/10:30					
14:10/14:50	IB		IA		IC
14:50/15:30	IIB	IID		IIA	IIC

 <b>PÁTIO</b>					
HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
08:30/09:10	IIB	IC	IIA	IC/ IID	IIA
09:10/09:50	IC	IIC	IB	IIA	IIB
09:50/10:30	IA		IIB	IA	IA
10:30/11:00	IID	IID		IIC	
11:00/11:40	B/ IB	B	B	B	B/ IB
14:10/14:50		IB		IB	
14:50/15:30	IIA	IIA	IC/ IID		IC/ IID
15:30 / 16:10	IIC	IIB	IIC	IIB	IIC
16:10/16:40		IA	IA		

Fonte: Acervo da escola

A partir da reflexão sobre a rotina diária das crianças na creche e do incômodo dos educadores por meio da observação da redução do tempo útil do uso espaço pelas crianças, a equipe docente inicia, em 2016, a proposta de “horário aberto”, no qual os professores estabelecem o uso e o tempo de permanência nos espaços, de acordo com o seu planejamento, pensando nas experiências que podem ser proporcionadas no local e não guiadas pelo espaço-tempo, previamente estabelecidos em uma grade fixa de horários.

O agendamento do tempo e do espaço externo à sala referência ocorre de forma coletiva, semanalmente, pelos educadores em horário de HTP, ao realizarem o planejamento das propostas semanais. Essa organização de uso do espaço organizado de forma coletiva e rotativa busca, além do uso mais propositivo de cada espaço físico, a autonomia do educador que, a partir dessa prática, consegue planejar seu cotidiano de forma menos rígida, já que seu planejamento não está condicionado a um horário e espaço pré-estabelecido por terceiros, para elaborar suas propostas. O quadro de agendamentos fica na sala dos educadores, conforme imagem 16.

Imagem 16 – Quadro de agendamento espaços externos à sala referência

The image shows two hand-drawn scheduling charts for outdoor spaces. The left chart is for 'MANHÃ' (Morning) and the right is for 'TARDE' (Afternoon). Both charts are organized into a 3x3 grid of activity areas: QUADRA, LATERAL, and AREIA (top row); GRAMADO, CASINHA PALETE, and PÁTIO (middle row); and CASINHA TARZAN, AZULEJO, and ATELIE (bottom row). Each cell contains a grid with time slots (8h, 9h, 10h, 11h) and activity codes (e.g., IA, IB, IC, IA, IB, IC).

Fonte: Acervo da pesquisadora

Outro momento referente à rotina, que passou por reorganização, foram os horários de refeição. Seguindo a mesma lógica da relação criança-tempo-espço, a partir de 2017, a equipe gestora iniciou algumas reflexões com a equipe docente, auxiliares em educação e equipe de apoio, sobre a organização desse momento e, considerando as necessidades dos bebês e crianças pequenas, implantaram o sistema de alimentação em pequenos grupos, ampliando o tempo de refeição para o atendimento de cada turma, de 20 minutos para até 1h20, no almoço ou jantar. A criança tem a possibilidade de escolher entre ir se alimentar ou terminar sua brincadeira, desenho ou outra atividade qualquer em que esteja envolvido, já que há um tempo ampliado para a refeição.

Entendemos que a análise e a reflexão sobre a rotina com bebês e crianças pequenas realizadas por essa equipe propiciaram a construção de um cotidiano voltado a atender as necessidades das crianças, possibilitando aos educadores romper com alguns paradigmas do que é ou não possível realizar com bebês e crianças bem pequenas, em um ambiente escolar. Romper com rotinas engessadas passa a ser uma forma de construção de uma prática reflexiva e autoral para os educadores e traz a possibilidade de uma escola mais acolhedora para os bebês e crianças pequenas.

À medida em que as crianças passam a ter uma rotina mais fluida, os educadores passam a ter a oportunidade de maior tempo de observação das propostas realizadas pelas crianças, e assim transformar esses observáveis em pontos fortes de seu registro reflexivo.

### 2.3.2 Recursos humanos

Neste item, caracterizaremos os profissionais que atuam na unidade escolar, seja de forma direta ou indireta, com as crianças. Segundo dados do PPP da unidade, todos os profissionais que atuam na unidade são considerados educadores. A saber

Quando pensamos em equipe escolar, pensamos que todos os que estão na escola estão diretamente ligados ao atendimento do bebê e da criança pequena: cozinheiras, equipe de limpeza, oficial de escola, professores, auxiliares em educação e gestores. (...) a fim de garantir o bem-estar e segurança de todos e de se sentir partícipe da elaboração e efetivação do projeto político pedagógico da unidade. (PPP, 2019, p.61)

O grupo de professores dessa unidade é formado por 18 profissionais. Entre eles, há os que estão na rede há mais de 20 anos e também, os que começaram a atuar no segmento de 0 a 3 anos, recentemente. Além dos professores, a equipe pedagógica é formada também pelos auxiliares em educação. A equipe de professores se mantém em 50% fixa e 50%, alterna a cada dois anos, quando a prefeitura do município encaminha o processo de remoção.

O grupo de auxiliares em educação é formado por 12 profissionais. Para essa atuação, é necessário ter formação em Ensino Médio, porém 80% do grupo possui formação superior. Segundo dados do PPP, essa configuração diversa do grupo de professores e auxiliares propicia interessantes trocas de experiências e saberes, contribuindo para a construção de novos olhares sobre o trabalho na creche.

Para cada turma há três educadores fixos, sendo uma professora com regência no período da manhã, uma no período da tarde e um auxiliar em educação em período integral, compondo assim o trio de educadores de cada turma. As turmas são:

## Quadro 2 – Descrição e composição das turmas

<b>Turma</b>	<b>Quantidade de crianças na turma</b>
Berçário inicial	12 bebês entre 0 a 6 meses
Berçário final	12 bebês entre 7 meses e 1 ano
Infantil I A, B e C	18 crianças em cada turma, entre 1 e 2 anos
Infantil II A, B e C	23 crianças em cada turma, entre 2 e 3 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Professores e auxiliares que ficam sem turma fixa são chamados de volantes. A eles, cabe as substituições em dias de faltas dos titulares das turmas. A equipe gestora é formada por diretora e coordenadora. Atuam juntas nessa unidade escolar desde o ano de 2011. A diretora atua na área da educação há mais de 25 anos. É formada em História e Pedagogia, com especialização *lato sensu* em Gestão Escolar. Tem experiência em diferentes redes e modalidades de ensino.

A coordenadora pedagógica/pesquisadora atua na unidade desde a inauguração, em 2010. Tem experiência em diversas modalidades de ensino, tanto na rede pública quanto particular. É formada em Pedagogia, com especialização *lato sensu* em Administração Escolar e em Ciências da Natureza e é mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais na Universidade Nove de Julho (Uninove).

A equipe de cozinheiras é constituída por quatro profissionais de empresa terceirizada. O horário de trabalho diário é das 7h00 às 16h50. Elas são responsáveis por preparar todo o alimento oferecido às crianças, em quatro refeições diárias, sendo elas: café da manhã, almoço, lanche e jantar.

O atendimento na secretaria é feito pelo oficial de escola, das 8h às 17h. Ele é responsável por toda a rotina administrativa dos funcionários e também pelos documentos escolares das crianças.

A equipe de limpeza é constituída por seis pessoas, sendo três delas de empresa terceirizada e outras três contratadas em regime CLT pela própria prefeitura. A elas cabem zelar

pela limpeza, organização dos espaços físicos e brinquedos utilizados, bem como lavagem da roupa de cama e banho, utilizados na creche pelas crianças.

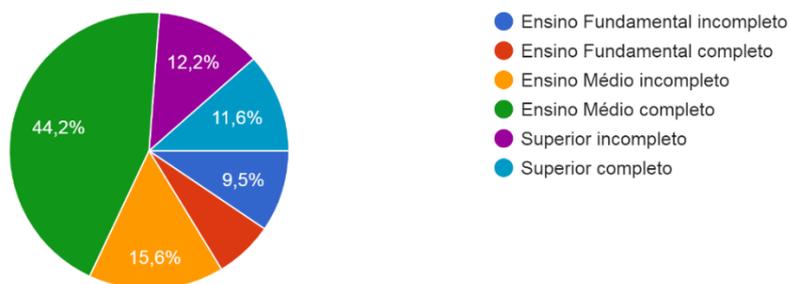
Segundo o PPP da unidade, mesmo no momento da pandemia, em que a equipe esteve em trabalho remoto, eles mantiveram os momentos formativos com todos da equipe, de forma remota. Esses encontros eram feitos semanalmente, com o objetivo de pesquisar e planejar ações, prevendo o retorno ao atendimento presencial.

### 2.3.3 Caracterização das famílias

Segundo dados do PPP da unidade, a fim de conhecer melhor o perfil das famílias que são atendidas, a equipe gestora realizou uma pesquisa, que forneceu dados para a elaboração do plano de ação para a unidade escolar e permitiu à escola entender o contexto social das crianças atendidas, além da importância da construção de uma proposta pedagógica sólida, pautada na reflexão sobre a realidade da comunidade, conforme gráficos 1 a 10.

Gráfico 1 – Escolarização das mães

Escolaridade da mãe da criança  
147 respostas

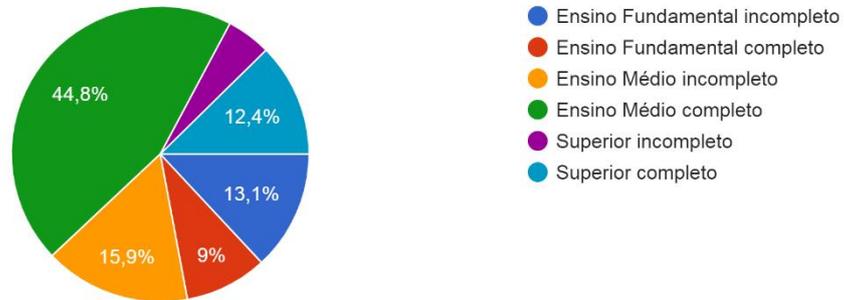


Fonte: PPP da unidade escolar

Gráfico 2 – Escolarização dos pais

### Escolaridade do pai da criança

145 respostas



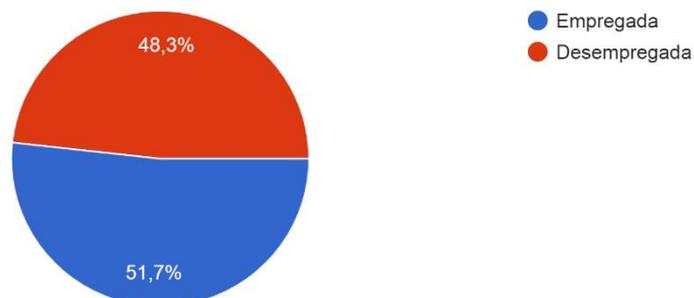
Fonte: PPP da unidade

Os gráficos 1 e 2 apresentam informações sobre a escolaridade dos pais e mostram-nos que a maioria dos participantes da pesquisa possui escolaridade em Ensino Médio completo. Há um número significativo de pais e mães que concluíram o Ensino Superior, o que em anos anteriores não existia. O número de formados é maior entre os homens do que entre as mulheres. Não é possível avaliar apenas pelos dados expostos, ao que se deve tal fato. Porém, é possível inferir que a facilidade em cursar o Ensino Superior na modalidade *online* pode ter favorecido os pais e mães a acessarem essa etapa de ensino, bem como o entendimento de conseguir melhoria de emprego, a partir da conclusão do curso superior.

### Gráfico 3 – Situação de trabalho das mães

#### Situação de trabalho da mãe

143 respostas

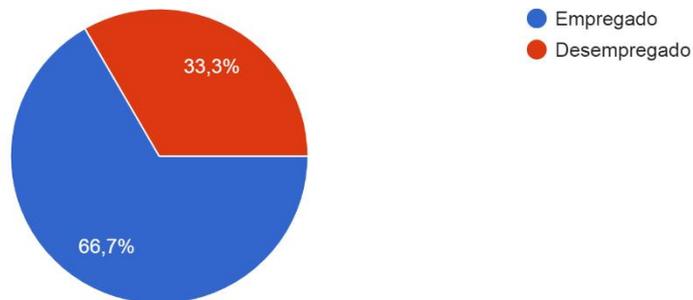


Fonte: PPP da unidade

Gráfico 4 – Situação de trabalho dos pais

Situação de trabalho do pai

144 respostas



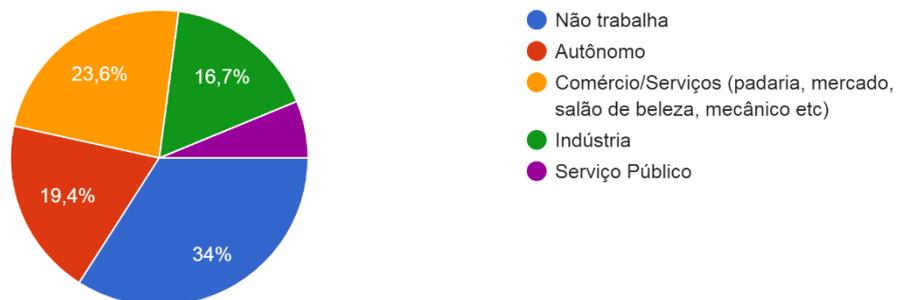
Fonte: PPP da unidade

Os gráficos 3 e 4 mostram que a situação de desemprego é maior entre as mães que, especialmente no período de pandemia de Covid-19, ou foram demitidas ou tiveram de deixar o trabalho para cuidar dos filhos, enquanto as escolas permaneciam sem atendimento presencial.

Gráfico 5 – Área de atuação profissional da mãe

Em que área trabalha a mãe

144 respostas

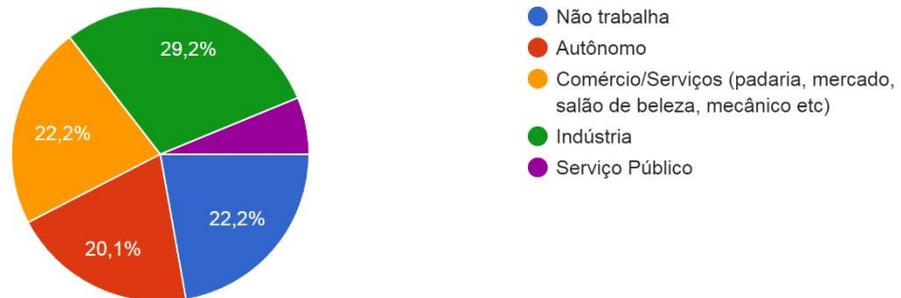


Fonte: PPP da unidade

### Gráfico 6 – Área de atuação profissional do pai

Em que área trabalha o pai

144 respostas



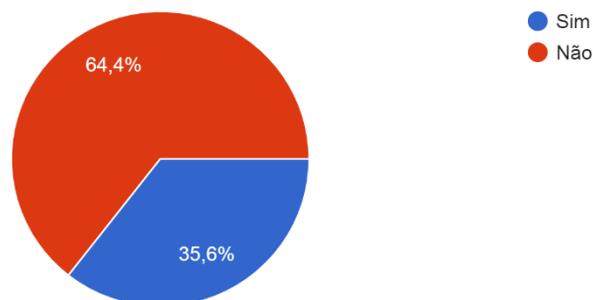
Fonte: PPP da unidade

Os gráficos 5 e 6 trazem informações sobre a área de atuação profissional dos pais. Verificamos que a indústria ainda é o ramo que mais emprega os homens. As mães que estão trabalhando atuam no setor de serviços como mercados, padarias etc.

### Gráfico 7 – Bolsa família

Recebe Bolsa família?

149 respostas

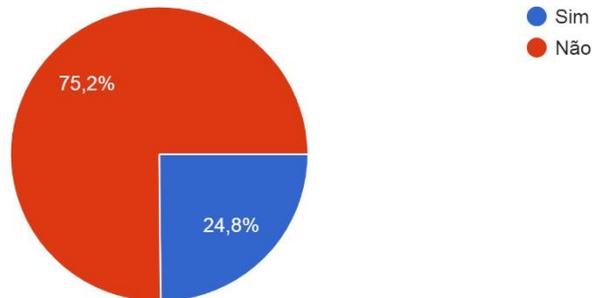


Fonte: PPP da unidade

### Gráfico 8 – Auxílio emergencial

Recebe Auxílio Emergencial?

149 respostas



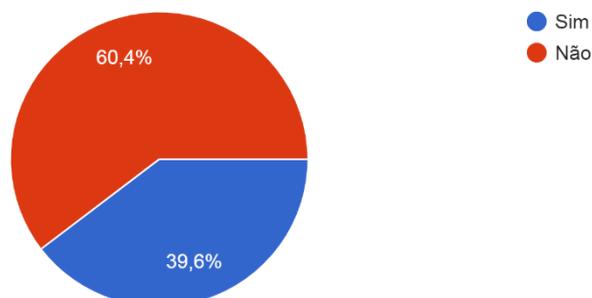
Fonte: PPP da unidade

Os gráficos 7 e 8 tratam do recebimento de auxílios governamentais como o Bolsa Família e o Auxílio Emergencial em período de pandemia. Se somarmos os dados dos gráficos, podemos perceber que 60% das famílias recebem algum tipo de auxílio. Levando em consideração o número de pais desempregados que fica em torno de 80%, cerca de 20% das famílias permanecem sem recursos financeiros, conforme o gráfico 9.

### Gráfico 9 – Famílias que moram de aluguel

Paga Aluguel?

149 respostas

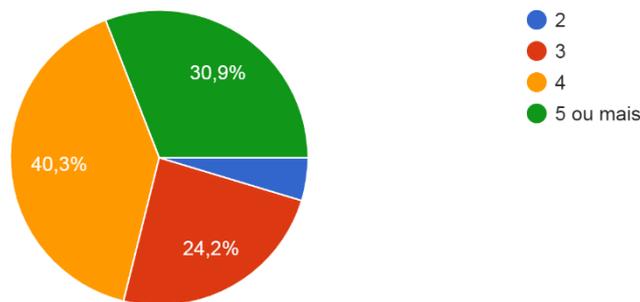


Fonte: PPP da unidade

O gráfico aponta que 60% das famílias não pagam aluguel. Porém, cabe dizer que muitas delas pagam a prestação do apartamento do CDHU ou moram em área de invasão.

Gráfico 10 - Composição familiar

Quantas pessoas moram na casa?  
149 respostas



Fonte: PPP da unidade

Os dados apresentados no gráfico apontam que a constituição familiar varia entre 4 e 5 pessoas. Segundo o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, a pesquisa teve por objetivo conhecer melhor o perfil das famílias atendidas, para assim elaborar o plano de ação para a comunidade escolar (PPP, 2020). De fato, as questões econômicas e sociais podem ser notadas com maior clareza, após a análise dos dados.

A vulnerabilidade das famílias pode ser notada e, em contrapartida, poucas famílias têm acesso aos programas sociais como o Bolsa Família ou Auxílio Emergencial. Diante dessa constatação, coloca-se um desafio para a escola, que é articular ainda mais a rede de proteção do município, para todos aqueles que necessitem de acesso aos programas, possam tê-lo. E, ainda, elaborar um plano de ação para essa comunidade, que esteja alinhado às demandas, colocando a escola como um ponto de apoio para a inclusão social.

A partir do ano de 2021, a escola *locus* da pesquisa, em parceria com as escolas do entorno, elaboraram um instrumento único de avaliação sócio-econômica, com o objetivo de mapear quantas famílias são atendidas pelas três unidades escolares municipais, que contemplam a creche, a pré-escola e o Ensino Fundamental 1. O instrumento de coleta de dados foi criado em parceria com o Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação de São Paulo (NAI-FEUSP). Além de mapear o total de famílias atendidas, busca-se um conhecimento mais amplo das características sócio-econômicas das famílias, em especial de

situações de vulnerabilidade social, insegurança alimentar, desemprego e situação de moradia, vividas no momento de pandemia.

Outra forma que a escola possui de escuta permanente com a comunidade é “Como a comunidade vê a escola?”. Essa avaliação se dá em forma de uma pergunta aberta, encaminhada semestralmente para casa, para que as famílias escrevam as suas impressões sobre o atendimento, espaço físico, qualidade do trabalho e deem sugestões de melhorias no prédio, além de tecerem elogios aos educadores e aos funcionários, de modo geral.

Os instrumentos de avaliação que a unidade escolar utiliza são criados pela equipe gestora, em parceria com os educadores e os resultados são acolhidos, posteriormente sendo divulgados para os pais, via Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Escola, que se reúnem mensalmente, para as deliberações de uso de verba, partindo também dos apontamentos trazidos nessas avaliações.

Percebe-se então que a busca pela coerência entre o trabalho pedagógico realizado pela escola, a articulação da equipe gestora, as avaliações constantes realizadas com a comunidade, criam um contexto que favorece uma escola democrática, um espaço dinâmico, constituído a partir de múltiplos olhares, reverberando de forma positiva nos fazeres pedagógicos diários e no exercício da reflexão constante.

### **3. O REGISTRO REFLEXIVO COMO PRÁTICA DOCENTE: OLHAR O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE**

[...]É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (JOSÉ SARAMAGO)

Esta seção tem por objetivo apresentar um resgate histórico do registro reflexivo no cotidiano escolar. Para tal, transitaremos por alguns documentos oficiais e apontaremos a importância desse documento para o professor da primeira infância e sobre o papel do coordenador pedagógico nesse processo.

#### **3.1 Breve histórico do registro no cotidiano escolar**

O ato de registrar as práticas pedagógicas não é fato recente. Sendo assim, a partir deste ponto, faremos um breve resgate histórico sobre os registros, como prática pedagógica de sistematização e organização do trabalho docente.

Segundo Mendonça (2009), Celestin Freinet, educador francês, após ser gravemente ferido em combate, ficou impossibilitado de ter uma respiração adequada e de elevar a voz. Dessa forma, ao retornar para a sala de aula como professor primário, voltou seu olhar para uma outra possibilidade de comunicação entre ele e as crianças: a escrita.

Jornais, murais informativos e “Livro da vida”, assim intitulado por ele, foram algumas das estratégias adotadas. Nesse último, realizado tanto por professores quanto por alunos, registrava-se os fatos mais importantes ocorridos no dia a dia, além de ser um instrumento sempre revisitado. Esses materiais poderiam acontecer em forma de texto ou até mesmo de desenhos. O objetivo era escrever para preservar a informação “de modo que não se perdesse na poeira da memória” (MENDONÇA, 2009, p. 62).

O autor ressalta que Freinet revela, de forma assumida, uma prática pedagógica baseada na reflexão, propondo uma modernização da escola e das técnicas de trabalho, do cotidiano escolar, e sem dúvida, o olhar para o registro do percurso de aprendizagem, foi seu grande legado.

Professor da escola pública, Freinet nem sempre foi o destaque dos cursos de formação de professores, por estar longe do *hall* de estudiosos acadêmicos. Porém, algumas práticas desenvolvidas por ele estão presentes em muitas escolas até hoje, como os jornais e murais de comunicação. Ao colocar a criança para produzir textos livres sobre seu cotidiano social, ela passa a ser produtora da sua própria história, sendo capaz de observar seu contexto social e histórico, refletir sobre ele e comunicar seu pensamento.

O grande mérito desta prática foi, sem dúvida, depositar confiança na criança, na prática pedagógica como objeto e objetivo de estudos e na percepção do educador como investigador e transformador, exaltando o trabalho pedagógico como um processo e não como um fim, conforme apontam Araújo & Araújo (2007).

Outro autor importante para a discussão sobre os registros foi Lóris Malaguzzi, educador italiano, que nos apresentou a abordagem Réggio Emília, nome homônimo de uma cidade, localizada no norte da Itália. Para ele, as experiências das crianças sempre foi um aspecto fundamental a ser considerado nos registros e nas narrativas dos educadores, uma vez que a criança apresenta múltiplas linguagens para se expressar, pesquisar, produzir conhecimento e tudo isso deve ser levado em consideração pelos professores.

O tema dos registros, para esse pensador, surgiu na década de 1960, quando prestava assessoria para a região de Réggio Emília e Modena, na Itália. Para ele, era fundamental dar visibilidade ao trabalho dos educadores com as crianças pequenas e, via no registro diário dos professores, essa possibilidade. Segundo Hoyuelos (2006, p. 179), “para Malaguzzi é tão importante observar ou investigar sobre os processos de conhecimento das crianças como, posteriormente, saber narrá-los.”

Focchi (2013) ressalta que Malaguzzi incentivava os professores a levarem um caderno de bolso sempre consigo para registrar o que considerassem importante, podendo ser agregado, construído ou atualizado nos projetos de trabalho com as crianças, pois segundo Malaguzzi, devemos registrar o processo e não o fim.

As professoras são como exploradores que utilizam compassos e mapas. E, como os navegadores, sabem onde está a meta (os objetivos, o currículo). Sabem quais são as metas, mas sabem também que as metas mudam a cada ano porque o terreno, o clima, as estações, as meninas e os meninos são diferentes. Os destinos, os objetivos, são importantes e não podemos perdê-los de vista, mas o mais importante é saber como e por que atingir esses objetivos. (MALAGUZZI, apud DAVOLI 2017, p.27)

Assim, percebemos que também para Malaguzzi, o professor deve construir sua prática, ser autor do seu fazer pedagógico que por meio do diálogo com todos os outros atores da escola, incluindo a criança, define conteúdos, práticas pedagógicas e objetivos. Para ele, o adulto ao organizar com liberdade o seu fazer pedagógico, além de ensinar, também aprende e cita três direitos fundamentais do adulto, nesse processo de autoconstrução, por meio dos registros que, segundo Davoli (2017, p. 66-67), são: ler e fazer a interpretação do que viveram, confrontar suas interpretações, certezas e dúvidas com os outros adultos da escola, além de contribuir e fazer crescer o projeto educacional em que trabalha.

No Brasil, na década de 1980, Madalena Freire trouxe importantes contribuições para que os educadores pensem na ação de educar e na escrita reflexiva desse processo e no quanto a escrita dos registros comunica e avalia a prática pedagógica. Em seu livro *A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora*, com primeira edição publicada em 1983, Madalena Freire reuniu os relatórios de atividades realizadas em uma turma de Educação Infantil. Mostrou o percurso de investigação e a aprendizagem das crianças e também da própria educadora, buscando ampliar o diálogo com os demais docentes.

Para a autora, o ato de registrar vai além de guardar partes dos momentos vividos, pois o registro é também um instrumento de construção de consciência pedagógica e política do educador,

pois, quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo vivido que nos é significativo, para mantê-lo vivo. Não somente como lembrança, mas como registro de parte da nossa história, da nossa memória. Através destes registros construímos nossa história pessoal e coletiva. Fazemos HISTÓRIA. (MADALENA FREIRE, 1996, p. 6).

Complementa, afirmando que o ato de registrar deve ser feito tanto pelas crianças quanto pelo educador. Registrar o que foi feito diariamente possibilita ao professor apropriar-se do seu fazer cotidiano, mostrando que ele acredita na capacidade das crianças. E, nesse ponto, tanto Madalena Freire quanto Freinet estão em concordância, pois ambos defendem uma pedagogia em que as crianças participem ativamente do processo de aprendizagem e vejam o educador como sujeito de uma prática pedagógica crítica.

Tendo o registro como algo estruturante de uma prática pedagógica reflexiva, faz-se necessário compreender que escrever não é tarefa fácil. A escrita é uma marca única do autor, pois nela, é possível imprimir e externar suas concepções, frustrações e desejos. Ao colocar no

papel, ele materializa seus anseios e angústias e, muitas vezes, depara-se com a condição de não saber exatamente qual caminho seguir. Além disso, para escrever o que foi vivido, é necessário organizar o pensamento, comprometer-se com os fatos ocorridos, conhecer a si e ao outro, que foi observado. Para Madalena Freire (1996, p. 38), escrever “envolve, exige, exercício disciplinado de persistência, resistência, insistência, na busca do texto verdadeiro, aquele que ‘o homem escreve com o seu próprio sangue’”.

Para ela, o ato de registrar, apesar de difícil, por vezes doloroso, é também solitário, pois exige olhar para dentro. No entanto, a reflexão e o registro do pensamento é algo que envolve crianças, professores e coordenadores pedagógicos, pois todos eles são atores e autores de uma prática pedagógica comprometida com a construção da mudança.

Ostetto (2017), outra grande referência no Brasil sobre registro, considera que é preciso aguçar e refinar os sentidos da audição e da visão – ouvir e olhar – para conseguir acolher as expressões das crianças, que carregam mensagens e indícios de seus saberes e experiências. Menciona ainda que “a observação que gera a documentação é marcada pela qualidade da escuta, a qual requer abertura e sensibilidade para conectar-se ao outro, para ouvi-lo” (OSTETTO, 2017, p. 25).

O registro diário dos professores é o espaço que marca o vivido. É um instrumento de trabalho no qual se documentam, de forma reflexiva, as “conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias” e que tem profunda relação com a formação docente. (OSTETTO, 2017, p. 21). Para a autora, ao escrever sobre seu fazer, o professor cria a oportunidade de refletir sobre suas ações cotidianas, articulando nesse exercício de reflexão, aspectos da teoria e da prática do fazer pedagógico. O registro escrito é um espaço legítimo de autoria, que traduz as vivências do fazer pedagógico.

Vale dizer que o registro reflexivo não surge de forma espontânea. Ele é resultado de muitas partilhas entre pares, entre as crianças e entre a coordenação pedagógica e o educador. É a discussão sistemática desses registros, por meio das devolutivas da coordenação, das tematizações de práticas nos momentos formativos em que o registro, como parte da documentação pedagógica, torna-se uma possibilidade de diálogo, buscando reconhecer os percursos de desenvolvimento e conhecimento das crianças e também do professor.

Ele é um instrumento que possui muitas formas de ser realizado. Não está dentro de um formato certo ou errado, mas tem o importante objetivo de dar visibilidade aos processos de aprendizagens.

Para Ostetto (2017, p. 51), “Narrar é preciso”. É por meio dessa narrativa que o protagonismo dos educadores e das crianças vai sendo construído e que se afirma a identidade do grupo e da própria escola. Registrar é um modo de dialogar com o contexto, ao passo em que se dialoga com ele. Nesse sentido, Mendonça (2009, p. 69) aponta:

Registrar significa uma possibilidade de percorrer e reconstruir mentalmente fatos e situações, porque se configura como uma atividade intencional, quando exercida com o objetivo de oferecer elementos favoráveis a reflexão compromissada com o aperfeiçoamento do trabalho docente, porque compreendido como espaço mediador para potencializar a aprendizagem.

O registro escrito, realizado pelo professor, dá forma ao pensamento. Ele é um exercício de rigor, é solitário, permitindo ao educador ser autor de sua prática. Segundo Ostetto (2015), o registro diário, feito pela escrita do professor, alimenta a relação entre teoria e prática, à medida em que articula saberes entre o que já aconteceu e os novos conhecimentos advindos da reflexão sobre o vivido. Ainda, segundo a autora, o registro é espaço pessoal de anotações e observações, é

instrumento de trabalho pedagógico, documento reflexivo: configura-se , no exercício de registrar, um espaço no qual o professor pode marcar suas incertezas, assim como suas conquistas e descobertas, em cuja dinâmica pode apropriar-se do seu fazer” (OSTETTO, 2015,p.205)

O registro é um instrumento que se pauta na ação do professor e nas ações das crianças. Faz-se baseado na teia de relações e saberes que impregna o fazer pedagógico. No entanto, é importante lembrar que, para que os registros aconteçam, a instituição escolar deve promover tempo e espaço, para que o educador consiga elaborar esse documento de forma propositiva.

Segundo Focchi e Pinazza (2018, p. 17), é necessário que se criem condições na instituição, para “garantir ao professor a reflexão do seu próprio fazer”. Ou seja, não basta o entendimento de que o registro orienta o fazer pedagógico do professor, mas que ele é parte do trabalho dele e não um mero acessório. Vale ressaltar que a escola “Notáveis escritoras” tem se atentado para isso, conseguindo muitas conquistas, mas tem consciência de que ainda é preciso avançar mais.

### 3.2 O registro reflexivo e os documentos oficiais

Entre as décadas de 1990 e 2000, tivemos um avanço significativo na legislação que ampara as ações da Educação Infantil, ampliando os conhecimentos e concepções acerca da infância, trazendo possibilidades de organização do trabalho nas instituições escolares, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, Lei 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 1999) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018).

Segundo Ostetto (2015), a importância do registro, tanto para a qualificação da prática pedagógica como para a auto formação do educador aparece na esfera legal desde 2009, quando ocorre a revisão das DCNEI, conforme artigo 10.

Art.10. 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:

I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc)

III – a continuidade dos processos de aprendizagem por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/ instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição da Educação Infantil, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/fundamental)

IV – documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos e desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, p. 4-5)

Focchi e Pinazza (2018, p.13) ressaltam que a partir da LDB nº 9394/96 e, posteriormente, nas DCNEI (1999, revisada em 2009), “parecem formar um compromisso em não situar a primeira etapa da educação básica em uma pedagogia qualquer”.

Percebemos então que uma nova visão de criança, educação e infância recai sobre as escolas de Educação Infantil, demandando dos professores uma atuação ainda mais comprometida e reflexiva de uma postura crítica, investigativa, pesquisadora e intelectual sobre sua própria prática.

Para esses autores os princípios éticos, políticos e estéticos presentes neste documento, repositonam o papel do adulto na relação educativa e revelam uma “visão de mundo democrática, aberta e sensível à pluralidade, que acolhe o universo das crianças na construção das suas jornadas de aprendizagem.” (FOCCHI; PINAZZA, 2018, p.13).

A Base Nacional Comum Curricular (2018) aponta os direitos de aprendizagem para a Educação Infantil, reforçando a necessidade de uma educação plural, cabendo ao professor, imprimir intencionalidade educativa às suas ações e à reflexão e sistematização das aprendizagens das crianças, por meio de diferentes formas de registro, a saber

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. (BRASIL, 2016, p.39)

Nota-se então, que infância e educação passam a serem citadas nas legislações, incluindo-se a forma de atendimento para assegurar qualidade, desde o ingresso do bebê na creche, haja vista o aumento de atendimento desse público, especialmente nas instituições públicas de ensino.

Segundo o Parecer CNE/CEB Nº: 17/2012 “o respeito à infância que deve nortear a concepção da Educação Infantil, como uma pedagogia autônoma, com identidade própria, manifestada tanto em literatura acadêmica quanto em medidas de autoridades educacionais.” (Parecer CNE/CEB nº17/2012, p.01). Para tanto, tal concepção implica orientações precisas sobre a transição do atendimento em creches e pré-escolas, feito anteriormente para o atendimento que se busca hoje, percebendo a criança como um indivíduo com potencialidades. Assim, cabe ao professor articular

[...] os vários conceitos trabalhados em sua formação com sua prática profissional cotidiana. Isso envolve problematizar sua prática, pesquisar alternativas de ação, sistematizar suas reflexões em várias formas de registro e reconstruir conhecimentos historicamente elaborados, considerando a

diversidade das populações de crianças e dos contextos familiares e o compromisso de garantia de equidade no alcance a uma Educação Infantil de qualidade. (BRASIL, 2012, p. 16)

Dessa forma, para atender às expectativas dos documentos legais, é necessário estabelecer relações entre crianças e adultos, visando a uma prática humanizadora dentro de um cotidiano escolar criativo, amoroso e que leve em consideração a participação das crianças. Observar, organizar, decidir e refletir, passam a ser ações necessárias, para compreender a complexidade da ação educativa, especialmente na primeira infância e, como elemento estruturante dessas ações, temos o registro.

### **3.3 O registro reflexivo nos documentos oficiais de São Bernardo do Campo**

A Educação Infantil em São Bernardo do Campo teve início na década de 1960, para atendimento de crianças de quatro a seis anos. Naquele momento, a preocupação inicial era o atendimento assistencialista e os planejamentos eram entregues prontos aos professores, conforme consta no documento intitulado *Validação Cadernos de Educação Municipal* (2007), e aos professores, cabia distribuir os conteúdos e quantidade de atividades durante os bimestres.

O processo avaliativo das crianças era realizado com atividades mimeografadas, nas quais as crianças assinalavam apenas uma alternativa e, posteriormente, os professores tabulavam os dados, “contribuindo pouco para a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007, p.13). Na década de 1990, tal ação avaliativa começou a causar incômodo nos professores e gestores, e novos estudos fizeram-se necessários.

No documento intitulado “A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEIs” elaborado pela então Secretaria de Educação e Cultura, com o objetivo de orientar educadores e gestores sobre ações pedagógicas no cotidiano escolar, nota-se uma visão mais democrática de ensino, com discussões pontuais sobre a educação da infância e sobre os instrumentos metodológicos, mas ainda como orientações e não como normativa.

Naquele momento, o planejamento passou a ser feito pelo grupo da escola, sendo o professor autor dos objetivos e conteúdos para a sua turma e o registro apareceu como um importante instrumento metodológico de reflexão e de acompanhamento das aprendizagens das crianças.

Registrar a prática é uma forma de pensar, de conversar consigo mesmo. O ato de escrever auxilia na organização do pensamento. Ao escrever o educador retorna as experiências vividas, mas numa outra perspectiva, podendo enxergar aspectos que não puderam ser percebidos anteriormente. A reflexão sobre estas experiências amplia a compreensão do educador, instrumentalizando-o para a continuidade do seu trabalho com as crianças. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1992, p.58)

A discussão sobre os instrumentos e, portanto, sobre o registro de forma mais reflexiva começou a nascer entre os anos de 2002 e 2003, e o registro apareceu como ferramenta para elaborar uma avaliação processual das crianças e também, como subsídio para os relatórios individuais delas, além da reflexão sobre a prática do professor, mas já com a intenção de torná-lo um instrumento vivo na prática pedagógica. Nesse sentido,

há um investimento das equipes gestoras para que os registros deixem de ser vistos como “pessoais”, “íntimos”, e se tornem instrumentos de reflexão, de transformação da prática pedagógica, enfim, de formação do educador. As equipes gestoras têm sido as interlocutoras desses registros, intervindo com os professores para que haja efetiva reflexão sobre a forma e conteúdo dos mesmos, reafirmando assim sua importância na prática pedagógica. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007, Caderno 6, p. 21)

Apesar das discussões que emergiam, a prática do registro não acontecia em caráter de rede, ficando a cargo de cada equipe gestora, as discussões e encaminhamentos de como os registros e o planejamento aconteceriam com relação à forma e periodicidade, tanto em momentos coletivos em HTPC, como nas reuniões pedagógicas e os momentos individuais nas devolutivas dos planejamentos e registros. Na Proposta Curricular do Município datada de 2007, nota-se um conceito de registro, feito de forma periódica, sistemática e autoral, como apontado a seguir:

O registro é um instrumento que, no exercício do cotidiano de educar, vai sendo organizado de forma particular. Assim, ele vai se consolidando, num processo ora difícil e doloroso, ora gratificante: afinal, quem lida com a escrita lida com medos e limites, com possibilidades de reflexão e criação, com autoria. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007, p.188)

Nesse contexto, o registro era visto como um instrumento feito com certa frequência pelos educadores, com a intenção de documentar o percurso das crianças e de subsidiar, replanejar e fazê-las avançar em seus percursos, muito mais do que uma possibilidade de reflexão e da criação de uma prática autoral do professor.

O documento apontava para a necessidade de haver observação e reflexão para a escrita, de forma que aquele registro realizado pelo professor pudesse ser visto “como ferramenta de documentação, subsídio para relatório e reflexão da prática do professor”. O documento tornou-se visível à preocupação com o processo avaliativo das crianças e o papel dos registros individuais “para tornar visível o processo de construção de conhecimento das crianças” (SBC, 2007, p.21).

O registro diário era visto pelo professor como algo a mais para inserir na sua rotina de trabalho e perguntas como: “por que escrever, quando escrever e o que escrever” permeavam as falas dos profissionais da Educação Infantil.

### **3.4 O registro reflexivo para o professor da primeira infância e a construção de uma prática autoral**

Reconhecer a importância de registrar as experiências vividas na escola permite um olhar para dentro do adulto educador, consciente de suas limitações, mas principalmente, consciente de suas aprendizagens. Madalena Freire (1996, p. 44) afirmou que “a escrita compromete, obriga o distanciamento do produtor com seu produto. Rompe a anestesia do cotidiano alienante”.

Ao registrar, o professor seleciona mentalmente dentre as suas ações, quais são relevantes para compor o registro. O ato de registrar de maneira escrita faz com que o docente materialize sua prática, suas ações positivas ou não, dê forma ao que foi eficaz ou não e, por isso, não se pode ver com estranhamento certa resistência existente entre os professores, em registrar.

Há muitas formas de se fazer um registro das experiências vividas na escola, porém, aqui, tratamos do registro narrativo, escrito pelo professor. Tal documento pode acontecer no exato momento em que a ação pedagógica ocorre, ou quando o professor se distancia e olha para a sua prática, como se estivesse olhando para dentro de si e, nesse momento, torna-se possível realizar a escrita, a partir de sua reflexão.

Escrever é um ato complexo, que se torna ainda mais desafiador, quando registramos a própria história vivida. Zabalza (1994, apud Proença, 2021) ressalta que há quatro características fundamentais que marcam o processo de escrita: a capacidade de produção de síntese, em que o próprio escritor recria e organiza os fatos da experiência vivida; a “produção de *feedback* gradativo”, em que o autor busca estratégias para tornar significativo o vivido; a característica de estabelecer relações entre o que já sabe e o que aprendeu de novo, construindo novas teorias e hipóteses e, finalmente, as implicações pessoais da escrita nos aspectos motor – cognitivo – afetivo do autor.

Ao registrar sua prática, o professor se distancia do seu fazer, ao mesmo tempo em que se apropria da sua ação pedagógica. Compara sua ação com a do outro, sua teoria com a do outro. Por isso, nem sempre registrar de forma reflexiva é navegar por mares calmos. Ao contrário, é uma tarefa que exige olhar para si, se rever e buscar novas possibilidades e, isso pode provocar alguns desconfortos. Mas, ainda assim, é uma ação fundamental, tanto para sua prática pedagógica quanto para sua autoformação. É por meio dos registros das observações, que o professor estrutura sua reflexão.

Segundo Madalena Freire (1996), é necessário que o educador aprenda a olhar com atenção e presença. Ou seja, não há como o professor olhar de forma atenta, se ele não estiver presente na ação educativa e, além disso, que ele tenha foco no que vai observar. Observar é mais do que olhar. É contemplar as propostas realizadas pelas crianças e isso implica para o professor saber o que ele deseja constatar, quais as suas intenções, tanto no processo quanto no conteúdo. Todos os sentidos do professor fazem parte desse processo de construção do olhar observador atento.

Para Mendonça (2009, p. 64), “observar requer do educador definição das intenções, clareza nos objetivos, direcionamento do olhar, ordenação e seleção de aspectos vividos pelas crianças e que são relevantes para serem acompanhados e registrados”.

Dessa forma, é possível perceber que a observação serve para conhecer, mas é sempre a partir do ponto de vista de quem observa. Segundo Mello et al (2017), observar é um verbo de ação em que quanto mais hipóteses o educador tiver sobre determinada situação, mais condição terá de analisar e compreender a realidade observada. Tendo em vista o vasto terreno de vivências do território da infância, não seria possível ao professor registrar tudo o que é vivido. É necessário fazer escolhas do que registrar, a partir da reflexão dele, como narrador da própria história.

É a clareza sobre as intenções pedagógicas que determinará o foco da observação do docente. E isso implica entregar-se diante da proposta e da ação da criança. É sair de si, para olhar o outro e estar disposto a olhar para si próprio.

Sendo assim, refletir é mais do que pensar sobre uma determinada proposta ou situação. É rever a sua prática, pensar melhor, de forma mais compreensiva e mais aprofundada, buscando a totalidade, saindo do senso comum. É pensar e repensar, confrontar teoria e prática, para tecer novas estratégias de ação, trazendo para o consciente e para a intencionalidade, as ações cotidianas. Segundo Libâneo (2004),

refletir envolve um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber informação, colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela. (LIBÂNEO, 2004, p. 141).

Refletir então é elaborar hipóteses, observar o que fazem e dizem as crianças e interpretar essas observações à luz de suas concepções, problematizando essas aprendizagens e articulando novas perguntas.

Segundo Madalena Freire (2021), ao registrar suas ações cotidianas de forma reflexiva, o educador abre-se para o seu próprio processo de aprendizagem. Assim, a autora aponta que

a reflexão registrada tece a memória, a história do sujeito e do seu grupo sem a sistematização deste registro refletido não há apropriação do pensamento, do sujeito autor e dificilmente poderemos gestar esse educador alfabetizador, sujeito alienado do próprio pensamento torna-se um mero copiador da teoria de outros (MADALENA FREIRE, 2021, p. 70).

O registro reflexivo confere concretude ao pensamento do professor. É um material possível de ser visto, analisado e interpretado, não só por ele como por outros. Dá visibilidade e legibilidade ao trabalho realizado, sendo assim uma oportunidade para refletir e analisar a realidade vivida, de forma aprofundada.

Segundo Madalena Freire (2021), é por meio do registro, que deixamos nossa marca no mundo e nos apropriamos da nossa própria história. Dessa forma, para o educador, a escrita reflexiva organiza o pensamento, para a construção autoral da prática pedagógica.

O resgate da reflexão do educador sobre sua prática é o embrião de sua teoria que desemboca na necessidade de confronto e aprofundamento com outros teóricos. E, é nessa tarefa de reflexão que o educador formaliza, dá forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que ainda não conhece; o que necessita aprender, aprofundar em seu estudo teórico” (MADALENA FREIRE, 2021, p. 57)

É possível perceber que, para o professor, a prática do registro privilegia o desenvolvimento da sua autorreflexão, em uma perspectiva autoformadora, apropriando-se do seu pensar e da sua autoria pedagógica, opondo-se a uma prática reprodutora. E, à medida em que se torna professor autônomo, consegue apurar seu olhar para os fazeres dos bebês e crianças pequenas.

Especialmente para o professor de bebês e crianças bem pequenas, que ainda não se comunicam com palavras, é importante que o registro tenha marcado a intencionalidade docente e que essa intencionalidade seja traçada a partir das manifestações delas. É a leitura que o adulto faz das múltiplas expressões desses bebês e crianças bem pequenas, que trará para o educador indícios de suas aprendizagens.

Freinet (1973, p. 47) lembra-nos da importância de a criança ter um papel ativo e do professor ter sua autoridade firmada na “boa organização do trabalho cooperativo e do clima moral da aula”. Dessa forma, mostra-nos que quando o professor é um investigador da sua própria prática, sua ação é preventiva e facilitadora, concebendo a criança como “produtora de sua obra”.

Segundo Ostetto (2017), registrar o que foi observado implica para o educador respeitar a individualidade da criança, sem simplificar ou desqualificar o que eles vivem. Olhar para a potencialidade dela e não para o que ele julga faltar. Refletir sobre o que foi observado e registrado deve servir para fertilizar novas propostas. Assim, segundo Ostetto (2017, p. 29) “observar e registrar são ações desenvolvidas ao longo do ano, são práticas e exercícios contínuos”, com interesse maior no processo vivido pelos bebês e crianças.

Ao registrar, cotidianamente, todas as observações coletadas transformam-se em matéria-prima para o trabalho do professor. Dessa forma, percebe-se que quanto mais observações o educador realiza, mais elementos ele terá para compor o seu registro, que será cada vez mais autoral, à medida que ele conta sobre o que foi vivido.

Para tanto, é necessário que o professor tenha clareza do que quer observar. Foco e intencionalidade delineiam e denotam as concepções de criança, de educador, de didática e de caminho que ele quer traçar e onde quer chegar com suas crianças.

Segundo Madalena Freire (2021), alguns pontos são considerados fundamentais para a elaboração da escrita reflexiva. Comparar é um deles, pois possibilita ao docente, selecionar fatos relevantes sobre o vivido. Classificar é outro ponto importante, porque estabelece critérios para ordenar a experiência. Sintetizar e interpretar também devem ser considerados, já que é a partir deles, que se torna possível extrair fatos importantes e construir hipóteses sobre a situação vivida.

Intenção, observação, planejamento, avaliação e registro são instrumentos para o professor que se retroalimentam, não se separam, mas também não são sequenciais. A clareza, a intencionalidade do professor de saber onde quer chegar são determinantes no processo de reflexão e de construção de uma prática autoral.

Proença (2021, p.58) aponta que “o educador lida com o real e o ideal, o possível e o desejado, procurando unir interesses e necessidades de cada um dos sujeitos do grupo com o inesperado que permeia o cotidiano”. Ao perceber a importância de narrar sua história e de compartilhá-la, o registro passa a ser processual e autoral, criando características do grupo, pois escrever é criar memória para o coletivo, à medida que o educador se abre para o que ele fez, revisita e reflete sobre o vivido na expectativa de atender as necessidades das crianças e convida outros a participarem da sua história, quando compartilha sua narrativa.

O exercício metacognitivo que o professor faz ao escrever sobre seu fazer amplia seu olhar sobre o outro e sobre si mesmo. Segundo Proença (2021), aprender é deslocar-se, é sair do seu lugar comum. É necessário que o professor revise seus próprios processos, para mapear seu percurso e descobrir cada vez mais o que o move de forma prazerosa e desafiadora, mas que tire o educador do lugar comum. Dessa forma, ele se conhece, à medida em que conhece o grupo.

A partir do momento em que o escritor escreve sobre o outro, tem a possibilidade de ampliar seu e conhecer o outro – no caso do professor, seu grupo de referência.

Além da conquista da autoria e da documentação de uma trajetória, outro aspecto fundamental no uso dos registros é o diálogo que o educador trava consigo mesmo sobre sua atuação na sala de aula, ao escrever, ler e refletir sobre o vivido em seu dia a dia (PROENÇA, 2021, p. 54).

Muitas vezes, no cotidiano da sala de aula, o professor pode não perceber a importância do registro para a constituição de uma prática autoral, vendo os registros apenas como um documento burocrático e formal, com a intenção de comprovar a realização de seu trabalho para a coordenação pedagógica. Porém, segundo Bartolomeu (2016, p. 24),

diferente disso o registro realizado com liberdade e criatividade faz com que o professor cresça na sua percepção dos processos de desenvolvimento de aprendizagem das crianças, ele pode ser individual ou coletivo desde que se tenha claro nele o ‘mergulho’ sobre a reflexão da prática observada ou acompanhada.

Nesse sentido, o registro, como instrumento formativo, possibilita a construção da identidade do educador, pois ao refletir sobre suas próprias ações, ele busca compreendê-las e significá-las. O educador desenvolve a capacidade de depositar a sua atenção em situações que podem passar despercebidas, depara-se com suas próprias perguntas, sobre sua própria prática, e pode transformar conhecimentos que antes eram ignorados.

No registro, é possível perceber as concepções, as crenças e as ideologias do educador, pois elas emergem na escrita. Por isso, o registro reflexivo não é só uma narrativa do que o professor faz com suas crianças, mas é também busca e encontro, à medida que se descobre como educador e pessoa.

Para Proença (2021, p. 58), “refletir implica questionar-se, posicionar-se, assumir os próprios pontos de vista, confrontar-se com a realidade e avaliar não só o grupo como assim mesmo o que é difícil e nem sempre prazeroso”. Quando o professor reflete, ele sai da sua zona de conforto e ao registrar seu percurso, depara-se com suas dúvidas e angústias. Refletir sobre a própria prática implica tomada de decisão e autoconhecimento. O professor percebe-se autor do seu próprio fazer, teoriza sua própria prática, percebe como gerenciar as próprias ações, à medida em que elabora critérios para o seu fazer pedagógico.

Madalena Freire (2021) ressalta que não é todo professor que se apropria do seu fazer e que tem consciência do seu pensamento na construção de sua prática e de sua teoria. Segundo a autora, o registro é um instrumento indispensável para a construção do professor reflexivo e autor de sua própria prática.

O registro permite romper anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo porque obriga a pensar, permite ganhar o distanciamento

necessário ao ato de refletir sobre o próprio fazer sinalizando para o estudo e busca de fundamentação teórica. Permite também a retomada e revisão de encaminhamentos feitos porque possibilita a avaliação sobre a prática, constituindo-se fonte de investigação e replanejamento para a adequação de ações futuras. (MADALENA FREIRE, 2021, p. 58)

O registro é um instrumento de trabalho para o professor, que alicerça a construção do seu fazer. Segundo Madalena Freire (2021), todo educador reflexivo direciona os processos de crescimento para a autonomia e esse processo exige instrumentos de trabalho, para conquistar essa autonomia com o compromisso e organização.

A ação reflexiva leva a descobertas e há, com ele, aprofundamento do fazer pedagógico e, por isso, o registro quando reflexivo transforma não só a realidade, como também algo no próprio professor. É nessa escrita reflexiva que ele comunica seu pensamento. A reflexão deve conduzir o professor a uma ação transformadora e comprometida com seus anseios, suas concepções e com o seu fazer.

Em uma concepção de educação democrática, que prevê um educador reflexivo, autor de sua prática, espera-se que o professor, junto com suas crianças, construa sua história e o seu fazer pedagógico, a partir do pensamento crítico sobre a prática. Nesse contexto, o professor torna-se também leitor, pesquisador, o que faz a ciência da educação buscando significados, registrando seu fazer e questionando o seu pensar. Madalena Freire (2021, p.56) aponta que “o aprendizado do registro é o mais poderoso instrumento na construção da consciência pedagógica e política do educador”.

A partir do momento em que o educador tem clareza de como ele pensa e aonde quer chegar, busca respaldo teórico para as suas ações. Ao contrário, quando ele não é autor de sua própria prática, passa como um mero copião. Reproduz propostas descontextualizadas, o que Madalena Freire (2021) chama de “canibalismo teórico”.

Em uma outra concepção de educação, o estudioso pratica o canibalismo teórico, pois preocupado em devorar a pilha de livros produz somente o verniz da reprodução. Seu estudo não gera transformação porque, desapropriado do que pensa e faz, vira um copião exemplar da teoria dos outros. Um mascarado, matraqueador teórico, oco, roubado de sua teoria, de seu pensamento, de seu coração pedagógico. (MADALENA FREIRE, 2021, p. 53)

Quando o professor aprende a olhar para o que foi vivido e a examinar as ações das crianças e as suas próprias ações, abrem-se possibilidades para compreender a própria prática e com isso, ampliam seus conhecimentos, podendo diversificar suas estratégias e o favorecimento do desenvolvimento pleno das crianças. Porém, é necessário que ele tenha clareza de onde quer chegar e que seja uma ação consciente. Ensinar e aprender é um processo intencional na escola que vislumbra a humanização. Segundo Mendonça (2009),

humanizar-se é aprender a ser humano. Aprender a ser humano implica a apropriação e objetivação da realidade em um processo dialético de produção de sua própria existência. Todavia, isso envolve mais que estar em uma realidade, de estar no mundo, mas, decorre da apropriação e objetivação da herança histórico cultural. (MENDONÇA, 2009, p. 51)

Pensar em uma educação democrática, que visa à humanização do sujeito, é pensar em um professor que entra na sua sala e mais do que reproduzir conteúdo, irá refletir de forma crítica, sobre o que está tratando com suas crianças.

Partimos então do pressuposto de que quando o professor observa e registra os processos de aprendizagem e o seu fazer cotidiano, ele reflete sobre suas ações e suas percepções, dando significado a sua prática, tornando suas ações pedagógicas mais assertivas no processo de humanização de suas crianças. Segundo Mendonça (2009),

educar é promover a humanização das novas gerações ao possibilitar-lhes apropriar-se de sua herança cultural. Essa tarefa é intencional e intencionalmente desenvolvida pautando-se na teoria que compreende a aprendizagem como promotora do desenvolvimento e tendo por baliza objetivos humanizadores, claramente estabelecidos e politicamente voltados para a superação da alienação tão presente na sociedade. (MENDONÇA, 2009, p. 69)

Vemos então que o processo de humanização é resultante de um processo de educação e de aprendizagem. Ao organizar seu trabalho e refletir sobre seu fazer, o professor se organiza e organiza o ensino para a criança. O registro é um espaço privilegiado para tornar o professor consciente do seu modo de agir no seu percurso educativo. Ele é o ponto de partida para o diálogo entre a teoria e a prática, pois quando ele reflete sobre sua prática, percebe o porquê de suas ações e o para o que ele está agindo, com o objetivo de estruturar o processo de ensino e de aprendizagem de forma significativa para as crianças.

Refletir sobre a sua prática é pensar em possibilidades de um trabalho coerente com o desenvolvimento humano. Essa é a complexidade do processo educativo, que solicita o professor reflexivo nas particularidades do seu trabalho e nesse processo reflexivo, emergem os questionamentos e as dúvidas. Por isso, observar, registrar e refletir não podem ser situações esporádicas e precisam almejar um embasamento teórico consistente para se respaldar.

Segundo Mendonça (2009), ao documentar o processo de ensino aprendizagem, o professor compreende de forma mais profunda e complexa como a criança aprende e se desenvolve e como ele se constitui como sujeito autor de sua prática e do seu significado para o processo de humanização das crianças. Para tanto, é necessário que o professor tenha espaço para estudar e compartilhar os processos que ele vai desenvolvendo. A formação ou trabalho formativo realizado com os professores em serviço deve ser um espaço privilegiado de trocas e partilhas sobre as observações, registros e reflexões realizadas pelos educadores.

A prática de uma escrita reflexiva nasce de forma gradual, pois não é de um momento para outro que o professor consegue olhar para a sua prática de forma desnudada. A princípio, o professor olha para a ação muitas vezes de forma genérica e a descreve com a intenção de não a perder em sua memória. Em um segundo momento, ele começa a perceber que só escrever para ajudar a sua memória não é o suficiente e ele começa a escrever de uma forma intencional. Ou seja, olha para o que viveu junto com as crianças, sendo capaz inclusive, de questionar suas ações pedagógicas.

Não é tarefa fácil assumir-se como autor de sua prática e para tanto, estar entre seus pares, compartilhando e refletindo sobre seus fazeres, é fundamental. Nas escolas de educação infantil, com atendimento de zero a três anos, quando os professores compartilham a turma com outro educador, seja na figura do auxiliar em educação ou na figura do professor do outro período, socializar as observações das crianças é fundamental para o avanço das propostas. Nessa relação, a escuta atenta dos bebês e das crianças pequenas, bem como o partilhar seus observáveis com os educadores parceiros é, sem dúvida, um ponto chave para refletir sobre seus processos e avançar na construção de uma prática autoral e que considere a criança como centro.

### **3.5 Registro, professor e coordenação pedagógica: a tríade do processo**

Como vimos, a prática reflexiva é uma condição vital para o trabalho do professor, especialmente para o educador de crianças de bebês e crianças bem pequenas, já que o professor reflexivo pode atuar de forma mais ampla no processo de aprendizagem da criança.

O processo de reflexão sobre o fazer pode ser mais potente, se compartilhado com o grupo, pois quando os saberes são partilhados, cria-se a possibilidade de transformar práticas existentes na instituição. Nesse processo de construção de práticas educativas de um grupo, existe a figura do coordenador pedagógico. A ele, cabe fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a pensar, planejar e a buscar respostas para eventuais dúvidas.

A formação dos professores é um elemento imprescindível e não só a formação inicial, mas principalmente, a formação continuada em serviço, para que os professores possam produzir e dialogar com diferentes saberes. Para tanto, tal formação deve ser uma formação ativa, em que o professor esteja totalmente envolvido no processo para que ele diga quais são as suas necessidades formativas, ajude no planejamento de sua própria formação e avalie durante o processo. Conforme Placco (2012, apud Bartolomeu 2016),

O coordenador pedagógico tem como especialidade contextualizar as práticas cotidianas, compreender as situações que envolve a educação de crianças e de adultos, transformar as queixas em problemas solucionáveis, procurar alternativas e propor soluções entendendo que a educação infantil é um cenário que se constitui a cada dia e torna-se evidente a necessidade do coordenador que atua neste segmento educacional, buscar subsídios para adaptar-se a essas especificidades. (PLACCO, 2012, p. 26 apud BARTOLOMEU, 2016, p. 23)

O coordenador pedagógico no grupo é a figura do formador e deve fazer boas perguntas, para provocar permanentemente seu grupo à reflexão, deixando claras as concepções de criança, de educação e de professor presentes no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. Deve ser a figura parceira do professor na elaboração e na instituição da prática do registro, propondo a discussão com o grupo, pensando em possibilidades desse instrumento ser ainda mais potente e que não seja visto como um instrumento burocrático, mas uma ferramenta em potencial, para compreender os processos de observação, reflexão e desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Segundo Ostetto (2017), a formação continuada deve promover trocas de experiência, estudo, análise de registros, experimentações de escrita e produção de registro, para que, aos poucos, o professor sinta que registrar os processos vivenciados para além de guardar memórias é também, pensar sobre o próprio fazer e vislumbrar possibilidades de transformação.

Pensar cotidianamente sobre os registros que se fazem e sobre como esses registros são produzidos é também um desafio que se impõe para a prática docente e para a qualidade da educação infantil. Estudar, refletir, intervir é um compromisso que assumimos na unidade (...) e nesse sentido apoiar a escrita das professoras e incentivar o registro sobre o vivido são formas de nos reconhecermos como parte desse processo. (OSTETTO, 2017, p. 68)

Quando o professor percebe no coordenador pedagógico a figura de parceiro, não sente mais como se estivesse sendo avaliado, pois estabelece relação de proximidade com o ele, não como uma ação de controle. Ostetto (2012, p.17) considera essa relação como a dimensão humana do fazer “nem só acerto, nem só erro, mas um processo comprometido marcado pela busca da significação do trabalho com as crianças e com o movimento de uma prática pedagógica de qualidade”.

Proença (2021) afirma que quando no processo formativo todas as vozes são consideradas, espera-se professores autônomos com uma prática que favoreça autonomia do pensamento autônomo das crianças. E essa autonomia pedagógica faz-se também na formação continuada, sob responsabilidade do coordenador pedagógico.

Diante do exposto, apresentamos no próximo capítulo, o percurso formativo realizado na escola, universo desta pesquisa, a fim de que as professoras escrevam seus respectivos registros.

### **3.6 O percurso formativo da equipe na Emeb Notáveis Escritoras<sup>2</sup>**

Neste subtítulo, apresentamos o percurso formativo da equipe da Emeb Notáveis Escritoras, local da nossa pesquisa, começando pela caracterização da figura do coordenador pedagógico, que por designação legal, é o responsável pela elaboração, efetivação e acompanhamento da formação em serviço dos professores. Resgataremos brevemente as atribuições do coordenador pedagógico, bem como o histórico dessa figura, como cargo na rede municipal de São Bernardo do Campo.

O cargo de coordenador pedagógico iniciou-se na rede municipal no ano de 2010. Antes, quem realizava essa função era uma professora nomeada pelo grupo, chamada de PAP (Professora de Apoio Pedagógico). Com a chegada de uma pessoa concursada para assumir a

---

<sup>2</sup> O nome Notáveis escritoras foi escolhido pela pesquisadora para homenagear todas as professoras da equipe escolar a qual coordena, que narram suas histórias vividas de forma comprometida, sensível e cada vez mais reflexiva.

função, um novo formato de ação começou a surgir, já que esse profissional chegava à escola como parte da gestão escolar e com possibilidades de ação muito mais abrangente.

Segundo a Lei nº 6.316, de 12 de dezembro de 2013, como habilitação, é solicitado possuir no mínimo cinco anos de docência e formação em nível superior, em curso de licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior.

Segundo a mesma legislação, são atribuições do coordenador:

- Propiciar em conjunto com a Equipe Gestora a articulação entre Propostas Curriculares, metas da Secretaria de Educação, Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, com base nos princípios e diretrizes para a Educação, exarados na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pela Secretaria de Educação, objetivando constantes avanços da qualidade da Educação Municipal e o sucesso da aprendizagem;
- Promover a valorização do ambiente escolar como espaço social de convivência ética, em conjunto com a Equipe Gestora para a integração da equipe escolar, educandos e seus familiares, bem como a população usuária, para a ampliação de seus conhecimentos e de sua consciência cidadã; - elaborar estratégias formativas destinadas aos professores, (...);
- Compor com o Diretor Escolar a Equipe Gestora, com vistas ao planejamento e a organização das ações pedagógicas, subsidiando os professores na execução dos programas e projetos de ensino, objetivando o melhor desempenho das atividades docentes e discentes;
- Coordenar junto com a Equipe Escolar a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar onde atua; - organizar ações pedagógicas e demandas de trabalho, de acordo com as especificidades estabelecidas pelo currículo da unidade escolar onde atua, (...);
- Planejar, organizar e coordenar em conjunto com os demais membros da Equipe Gestora, reuniões pedagógicas, horário de trabalho pedagógico coletivo, utilizando estratégias formativas que promovam reflexões e transposições teóricas para a prática docente; - acompanhar a ação docente, a execução dos projetos pedagógicos e os índices ou indicadores das aprendizagens dos educandos, com vistas à ampliação de saberes e competências, e propor aos professores estratégias avaliativas e replanejamento das ações pedagógicas;
- Desenvolver estratégias e produzir subsídios pedagógicos para qualificar a ação docente, (...) - realizar leitura devolutiva e acompanhamento dos instrumentos metodológicos dos professores orientando-os individualmente, sempre que necessário;
- Coordenar a equipe escolar na reflexão e organização de espaços e materiais coletivos visando a melhoria do trabalho pedagógico e autonomia dos educandos;
- Apoiar o professor no atendimento e orientação às famílias quanto às questões relativas ao trabalho pedagógico da unidade escolar; - contribuir com os órgãos colegiados, com indicações para a aquisição

de equipamentos e materiais pedagógicos, assim como reformas e reorganização dos espaços escolares, para melhorar a qualidade do atendimento aos educandos [...]

A tarefa primeira do coordenador pedagógico, após conhecer seu grupo, é levantar as necessidades formativas, elaborando um plano de formação. O plano formativo da unidade pressupõe um processo de criação colaborativa com os professores, que levantam temas de interesse de estudo ao longo do ano, de forma dialogada com seus parceiros.

Para Proença (2018),

a formação do professor é um processo interativo, baseado em sucessivos movimentos de idas e vindas ao objeto pesquisado o que potencializa um novo olhar do sujeito que busca um sentido para suas matrizes de atuação e ampliação de seu repertório. (PROENÇA,2018, p. 19)

Pensar um plano formativo para uma equipe ainda se constituindo como grupo, tendo nele pessoas com experiências tão diversas, é desafiador. Mas, o pressuposto de que partiu o plano formativo era o de que não seria esperado que todos caminhassem juntos, mas na mesma direção.

Surgiu então a necessidade de criar vínculos com aquele grupo, para que fosse possível perceber na figura do coordenador pedagógico, um parceiro na organização do fazer pedagógico e na construção de uma prática pedagógica autoral. A proposta inicial era que os professores planejassem semanalmente e junto com esse planejamento, viesse o registro da sua semana de trabalho. Algumas vezes, os registros vinham e outras vezes não, fato que causava apreensão na coordenadora.

Ao conversar com o grupo sobre isso, a coordenadora percebe pelas falas das educadoras que elas não viam sentido em fazer um registro de algo que já havia acontecido e o enxergavam como um procedimento burocrático. Também questionavam a validade dele. “Por que temos que registrar? Você já não sabe o que aconteceu? Por que você gosta tanto de papel? Não me sinto à vontade de compartilhar o meu registro com outra pessoa”.

Outro incômodo eram as devolutivas da coordenação, que acontecem a cada registro entregue. A devolutiva tem a função de qualificar esses registros, no sentido de aprimorar e refinar as observações do professor sobre a sua prática e auxiliar no replanejamento, quando necessário. Porém, isso não era compreendido pelo grupo.

Nesse contexto de resistência das professoras em realizar o registro semanal e em compartilhar seus registros com a coordenadora, iniciou-se um percurso formativo, com o objetivo de fazê-las perceber a importância do procedimento, como instrumento de qualificação da prática, conforme quadro 3

**Quadro 3 – Percurso formativo da equipe**

2011	Organização dos instrumentos metodológicos da unidade.
2012	Início das tematizações de práticas. Conceituação do que é planejamento, observação e registro nas HTPCs e em encontros com o trio de educadores de cada turma. Início do caderno das emoções.
2013 e 2014	Saídas culturais a museus e exposições de arte com toda a equipe. Possibilidade de acesso a diversas linguagens artísticas.
2015	Implementação da jornada formativa, segundo o Parecer CNE/CEB nº18/2012, encontros semanais com o trio de educadores da turma, com a coordenação pedagógica. Permanência das tematizações de práticas.
2016 e 2017	Estudos sobre rotina. O foco nos registros volta a ser um mote das conversas com os professores. Fotografias que passam a fazer parte da documentação pedagógica.
2018	Substituição do caderno de planejamento por um caderno autoral. Instituição das folhas específicas para a realização do registro reflexivo. Início do incômodo nos registros realizados dos momentos formativos. Grupo pensa em avaliar outras estratégias de registro para os momentos formativos.
2019	Mantem-se folhas específicas para registro reflexivo. Entrega semanal de planejamento e registro para a coordenação. As devolutivas eram escritas de forma individual. Os encontros entre coordenação e trio de educadores permanecem. Início de estudos sobre registro fotográfico. Os registros dos momentos formativos passam a ser feitos de maneira mais autoral e artística. As formações em HTPC passam a contar com estratégias de sensibilização (mão na massa), aliadas ao estudo teórico.
2020	Suspensão das atividades presenciais, em virtude da pandemia Coronavírus. Os registros passam a ser chamados de diário de bordo. Início dos projetos “Horizontes “ e “ Novos horizontes”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Conforme visto no quadro 3, a primeira discussão formativa com a equipe sobre os instrumentos metodológicos ocorreu em 2011 e trouxe preocupação do grupo sobre quais instrumentos seriam adotados e periodicidade na entrega. O grupo definiu que era necessário

um caderno para o planejamento semanal, com espaço para o registro semanal. Este caderno foi elaborado na unidade escolar, pela coordenadora.

Segundo Proença (2021), “os cadernos de registro caracterizam-se, por excelência, como lugares de memória um espaço de trocas, intercâmbios, conversação e diálogo do professor consigo mesmo, com a coordenação e com os demais professores do seu grupo-escola.”

A princípio, esse caderno tinha um *layout* único, com espaço pré-definido para escrever o plano diário das atividades e uma folha específica para a escrita do registro semanal. Também continha o calendário escolar, textos pedagógicos e espaço para a escrita da organização da semana do professor, uma espécie de agenda.

Em 2012, o grupo inicia a escrita do “caderno das emoções”, no qual cada um aleatoriamente escrevia as emoções que tinham aflorado com nossos encontros formativos. Era um caderno coletivo, cujo objetivo era perceber que o fazer pedagógico está impregnado de emoções e elas podem/devem aparecer nos nossos registros, tornando-os mais autorais. A prática de escrita neste caderno permaneceu por dois anos, momento em que o grupo não validou mais sua efetivação.

Com o avanço dos estudos sobre planejamento e registro, o grupo avaliou que o caderno utilizado para planejamento e registro semanal não era funcional. Segundo as professoras, o espaço destinado à escrita já não era suficiente e elas desejavam ter um caderno mais autoral.

A partir de 2018, o caderno produzido na unidade deu lugar para um caderno comum, sem layout pré-definido e os registros passaram a ser realizados em folhas separadas. A entrega do planejamento e registro continuava sendo semanal e com foco específico definido pelo professor. As devolutivas eram entregues aos professores e havendo necessidade, eram feitas também pessoalmente, nos encontros de trio ou apenas entre professor e coordenação.

Os registros das ações pedagógicas passam a ter cada vez mais o uso das imagens para amparar a escrita. Registros feitos em forma de vídeo, complementares à escrita, aparecem de forma mais sistemática. Porém, ainda não aparece de forma sistemática, como essas reflexões podem auxiliar no replanejamento das ações.

A equipe, mediada pela coordenação pedagógica, passou a olhar para os registros dos momentos formativos feitos como atas e perceberam que eles eram extremamente técnicos e não contemplavam as ricas trocas que o grupo mantinha durante as formações.

Retomaram então em 2019, a ideia do caderno das emoções, e a partir daquela experiência, passaram a realizar os registros dos encontros formativos de forma mais criativa, utilizando várias linguagens artísticas e gráficas. O grupo demonstrou, seis anos depois, estar invadido por uma percepção estética que o registro pode alcançar. Para Madalena Freire (2008), no processo de educar, o educador faz arte, ciência e política.

[...] faz arte porque se defronta com o seu processo de criação, porque valoriza a estética na sua prática educativa ao lidar com o imaginário e o inusitado cotidianamente. A ação criadora envolve o estruturar, dar forma significativa ao conhecimento. Toda ação criadora consiste em transpor certas possibilidades latentes para o campo do possível, do real [...] (MADALENA FREIRE, 2008, p. 64-65)

Outra ação formativa que previa o despertar do olhar do professor de forma sensível foram as “saídas culturais”. Elas ocorriam em dias de reuniões pedagógicas e contavam com a participação de toda a equipe escolar. Os locais eram escolhidos pelo grupo, mediante opções apresentadas pela equipe gestora da unidade.

O olhar sensibilizado para a escrita dos registros dos momentos vividos em grupo nas formações e o prazer emanado no grupo em cada saída pedagógica passaram a ser traduzidos em um senso estético mais apurado também, na elaboração de propostas com as crianças e na elaboração do registro reflexivo semanal do professor. Passou a ser perceptível uma genuína preocupação em registrar o vivido, de forma sensível e artística.

Com a implementação da jornada formativa, segundo o Parecer CNE/CEB nº18/2012, o tempo de estudo na escola foi ampliado para os professores, o que possibilitou a realização de encontros semanais com o trio de educadores da turma e conversas sistemáticas sobre as devolutivas com a coordenação pedagógica, possibilitando ajustes no registro do professor, qualificando seu aspecto mais reflexivo.

Outra ação formativa presente na unidade desde 2012 foram as tematizações de práticas como estratégia de reflexão sobre os processos vividos com as crianças. Segundo Madalena Freire (2021, p.71), “a socialização da reflexão sobre a prática move o processo de formação permanente”, por isso a opção em utilizar esta estratégia como forma de contribuição para a reflexão sobre os fazeres pedagógicos faz-se presente na unidade.

Para Proença (2020), a formação dialogada entre os pares, compartilhada entre o grupo traz aprendizagens individuais e coletivas importantes

a formação dos educadores da infância vista como um espaço de trocas entre os sujeitos que se mobilizam para articular objetivos propostos do projeto pedagógico institucional, com os desejos e as faltas das crianças, é o motor da formação. Formar-se e transformar-se, ampliar repertório de atuação, socializar descobertas pessoais, ter contato com a prática dos profissionais parceiros, registrar experiências realizadas, fortalecer a cultura de grupo aprendente-ensinante e de uma rede de parcerias de trabalho [...] (PROENÇA, 2020, p. 145)

Entre 2016 e 2017, o foco de estudos foi a rotina na creche e com isso, uma variedade de registros sobre os diferentes momentos da rotina foram aparecendo, sendo necessário retomarmos a necessidade de ter um foco nos registros, e as fotografias passaram a fazer parte da documentação pedagógica, apoiando a escrita dos registros reflexivos.

Em 2020, iniciamos o atendimento remoto, em virtude da pandemia do Covid-19. Os registros semanais passaram a chamar “Diários de bordo”, por solicitação da Secretaria de Educação do município, como forma de registrar a presença no trabalho em *home office*. Feitos de forma digital, pelo aplicativo *Google Classroom*, as professoras passaram a descrever sobre como ocorreram as postagens nas redes sociais oficiais da escola, os acontecimentos nos grupos das famílias, as propostas realizadas de forma remota, os momentos formativos vivenciados pela equipe naquele período e as angústias da alteração no formato de atendimento, além das circunstâncias sociais. Os registros eram acompanhados pela coordenadora da escola, que enviavam devolutivas de forma remota.

O cuidado estético ainda se fazia presente nesses registros, mas o conteúdo mudou. O professor voltava o seu olhar para suas vivências e angústias pessoais e muitas vezes, relatava em suas escritas, sentir falta do contato presencial com as crianças.

Para que o grupo mantivesse o senso estético apurado e pudesse se envolver em atividades culturais, mesmo estando em *home office*, a coordenação elaborou o projeto “Horizontes”, que consistia em promover o contato dos educadores com as diferentes formas de linguagem artística, por meio de visitas virtuais a museus nacionais e internacionais, solicitação de registros fotográficos do local onde estavam passando a Pandemia, filmes e documentários, para relaxar e refletir, sempre na perspectiva de estimular a sensibilidade.

O projeto fez muito sentido para a equipe e, na permanência do trabalho em *home office*, a coordenação elaborou a continuidade do projeto, chamado de “Novos Horizontes”, com a mesma perspectiva e objetivos.

Devido às necessidades emergentes, temas relacionados à pandemia povoaram os momentos formativos. Era premente a necessidade de compreender como aconteceria o atendimento remoto com bebês e crianças bem pequenas e a compreensão do que é a Covid 19, formas de contágio e maneiras de combate na escola, caso o atendimento presencial retornasse.

Para Proença (2020),

a ação do educador comprometido com a aprendizagem pessoal e dos indivíduos com que convive mobiliza o grupo como um todo a vencer desafios a buscar respostas às situações problemas do dia a dia, a compartilhar conquistas, contradições e conflitos, a ter objetivos em comum, a cooperar a favor do bem-estar coletivo, enfim a viver a vida de grupo com toda a sua intensidade afetiva, emocional e cognitiva (PROENÇA, 2020, p.47)

Sem dúvida, o comprometimento do grupo com os fazeres pedagógicos diante das adversidades em decorrência do ensino remoto, e um plano formativo coerente com as necessidades objetivas e subjetivas do grupo de professores, favoreceu para que esse momento inicialmente de dúvidas, fosse também um período de fortalecimento de vínculos entre a equipe e as famílias e de consolidação dos procedimentos metodológicos.

No segundo semestre do ano de 2021, com o retorno do atendimento presencial, voltaram a aparecer nos registros os observáveis dos educadores sobre as propostas realizadas na escola e sobre as aprendizagens das crianças. Segundo o PPP da unidade, ainda permanece como desafio formativo os professores perceberem a importância de estabelecer relação entre os observáveis que aparecem nos registros e seu planejamento.

A trajetória formativa na Emeb Notáveis Escritoras caminhou de forma paralela com a evolução presente nos registros das educadoras e da construção de uma prática cada vez mais autoral. Modificações foram realizadas, para que o registro reflexivo se qualificasse ao longo do percurso, sendo possível perceber nas observações feitas pelos professores, as possibilidades de replanejar ações e reorganizar a rota, tendo como perspectiva, as aprendizagens das crianças.

#### **4. O REGISTRO REFLEXIVO COMO INSTRUMENTO NA QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Cada ato de voltar está embutido um chegar.  
(Fátima Freire)

Esta seção tem por objetivo retomar os problemas, os objetivos e a hipótese do estudo, apresentar a metodologia utilizada na pesquisa, caracterizar as participantes do estudo e analisar as categorias que emergiram após leitura flutuante, inspirada na análise de conteúdo, de Laurence Bardin.

##### **4.1 Os problemas, os objetivos e a hipótese do estudo**

O objeto desta pesquisa é o registro reflexivo como instrumento na qualificação da prática pedagógica de professoras da Educação Infantil. As perguntas que orientam este estudo são: as professoras de bebês e crianças bem pequenas registram as atividades pedagógicas no dia a dia? Caso registrem, as suas práticas estão amparadas na reflexão sobre suas ações? Como o registro reflexivo contribui com as professoras, para que elas possam ressignificar suas práticas pedagógicas? A escuta da criança faz-se presente nos registros? Há reflexão sobre essa escuta?

Temos como objetivo geral, verificar como e se o registro reflexivo qualifica a prática pedagógica de duas professoras de uma Escola Municipal de Educação Básica, que atende crianças de zero a três anos, localizada no município de São Bernardo do Campo. Os objetivos específicos são: verificar se as professoras de bebês e crianças bem pequenas registram as atividades pedagógicas no dia a dia e, caso registrem, se as suas práticas estão amparadas na reflexão sobre as suas ações; verificar como o registro reflexivo contribui com as professoras, para que elas possam ressignificar suas práticas pedagógicas; identificar se a escuta da criança se faz presente nos registros e se há reflexão sobre essa escuta.

Nossa hipótese é de que a qualificação do registro reflexivo por meio do processo formativo do professor, pautado na ação-reflexão-ação, pode suscitar mudanças na prática pedagógica, tornando-a mais humanizadora.

## 4.2 Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a abordagem qualitativa, cujo pressuposto, segundo Lüdke e André (1986, p.02), é considerar variáveis que interagem ao mesmo tempo, entre si, “no esforço de elaborar conhecimentos sobre os aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas”.

Como procedimentos de pesquisa utilizamos análise de documentos (registros) realizados por duas professoras, no período de 2017 a 2020, e entrevista semiestruturada com as mesmas docentes. Nosso objetivo foi o de analisar se houve ou não reflexão na escrita dos registros.

Lüdke e André (1986) ressaltam que os documentos

[...] constituem também uma fonte poderosa de onde pode ser retirada evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Nesse processo de análise, foram lidos, em média, 120 registros, elaborados pelas duas professoras participantes da pesquisa, realizados entre os anos de 2017 e 2020 e a mesma quantidade de devolutivas da coordenação pedagógica, dentro do mesmo período. Porém, como documentos de análise, foram selecionados 24 registros no total.

Outro procedimento utilizado nesta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, pois de acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista permite o aprofundamento de dados levantados em outras técnicas e também particulariza o ponto de vista de cada sujeito.

A análise dos dados foi inspirada na análise de conteúdo cunhada por Bardin (1977) que, segundo a autora, é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42)

Após a análise flutuante, foram levantadas três categorias de análise: registros iniciais, registros intermediários e registros reflexivos, as quais serão apresentadas após a caracterização das professoras participantes da pesquisa.

### **4.3 Caracterização das professoras participantes da pesquisa**

Antes de mencionar sobre os critérios de escolha das educadoras e de caracterizá-las como participantes da pesquisa, cabe dizer que atuando nesta unidade escolar desde 2010 e tendo o registro narrativo como objeto de meu total interesse, tive acesso a uma infinidade de materiais muito interessantes que, certamente, dariam margem a muitas pesquisas sobre o tema. Porém, não sendo possível a análise de todos, coube a mim a decisão de escolher duas profissionais, que se ofereceram para compartilhar seus registros, escritos ao longo do tempo, para a realização desta pesquisa. Os critérios levantados por mim para a escolha dessas duas professoras foram:

- Atuar na unidade há mais de 5 anos, demonstrando ter familiaridade com o Projeto Político-Pedagógico da unidade;
- Ter participado das formações em trabalho sobre o tema registro desde o início;
- Demonstrar ao longo dos anos amadurecimento na forma de registrar as ações pedagógicas;
- Apontar as evidências trazidas em seus registros semanais do processo evolutivo da escrita.

O período definido de análise dos registros compreende os anos de 2017 a 2020, considerando inclusive a escrita das professoras durante a pandemia da Covid-19. Os registros utilizados são de propriedade de suas autoras, dessa forma foram feitas cópias xerográficas do material, cujos originais encontram-se com as mesmas. Os registros realizados em período de pandemia foram entregues de forma virtual, pela plataforma *Google*, para a coordenadora pedagógica da unidade. A identidade das docentes e da escola foi mantida em sigilo, assim, utilizamos, para identificar a instituição o nome de *Emeb Notáveis Escritoras*, e para nomear as professoras, nomes de escritoras brasileiras escolhidas por elas mesmas, a saber: Cora Coralina e Carina Rissi.

A professora Cora Coralina atua na Educação Infantil há 22 anos, sendo metade desse tempo na Emeb Notáveis Escritoras. Tem formação em Pedagogia e especialização *lato sensu* em Psicopedagogia. Tem 45 anos de idade, nasceu no município de São Bernardo do Campo e, em conversa com a pesquisadora, diz sempre ter almejado trabalhar na rede municipal de

ensino. Em 2019, passou a atuar com a turma do berçário final e, a partir de 2020, no berçário inicial. Segundo ela, isso lhe trouxe uma enorme vontade de aprender mais sobre os bebês. Cora Coralina diz ler poucos livros literários, mas que ultimamente, tem sido leitora ávida, por temas relacionados à primeiríssima infância. Segundo a professora, a escrita é um dificultador para ela, pois, muitas vezes, não consegue traduzir em palavras o que pensa.

A professora Carina Rissi atua na Educação Infantil há 11 anos, sendo oito deles na Emeb Notáveis Escritoras. É formada em Pedagogia e tem 40 anos de idade. Anteriormente atuava no ramo da Administração, mas viu na educação uma forma de fazer carreira no setor público. Nascida em São Paulo, mudou-se para o município de São Bernardo do Campo, onde já havia prestado concurso para o cargo de professora. Em conversa com a pesquisadora, relata que é leitora voraz de romances e outros gêneros literários. Assume que lê pouco sobre assuntos específicos da infância, exceto aqueles que são solicitados para serem discutidos nos HTPCs, pois leitura para ela é um *hobby* que a transporta para outros cenários, tempos e espaços. Carina tem escrita bastante fluente, mas diz que prefere ler a escrever, especialmente quando a escrita apresenta tema definido.

#### **4.4 Resultados das entrevistas semiestruturadas**

As entrevistas com as duas docentes seguiram um roteiro de dez questões, a saber:

- 1) Quando começou a escrever registros diários?
- 2) Quando você iniciou suas escritas diárias, o que considerava importante conter nelas?
- 3) Atualmente, você percebe alguma diferença entre o que selecionava para escrever e o que seleciona agora?
- 4) Como seleciona o que vai registrar? Registra tudo ou escolhe algo específico?
- 5) A que horas escreve e com qual frequência?
- 6) Qual o sentido que a escrita dos registros tem para você?
- 7) É possível perceber alguma alteração nos seus registros ao longo do tempo? Quais?
- 8) Você considera que há reflexão em seus registros?
- 9) Você percebe algum impacto da escrita do registro em sua prática profissional? Caso perceba, explicita pontos que julga relevantes.
- 10) Em tempos de pandemia, como foi para você realizar a escrita dos diários de bordo? O que você relatava naquele período?

Nas questões número um e dois, é possível perceber pelas respostas obtidas que ambas as professoras são experientes na profissão, mas que o registro nem sempre fez parte do seu fazer pedagógico, mesmo reconhecendo o seu valor. A professora Carina Rissi relatou que começou a escrever seus registros em 2011, “geralmente descrevendo as propostas que fazia ou algum comportamento das crianças que chamava a atenção”.

Já a professora Cora Coralina disse que “não se lembra de ter frequência de registrar. Acho que não era obrigatório...eu registrava quando queria. Não tinha uma frequência. Acho que depois de quinze anos que eu já dava aula que eu comecei a fazer registro. ”

A Professora Carina Rissi relatou que “quando iniciei as minhas escritas eu acreditava ser importante registrar somente as propostas que planejei e como as crianças se comportavam diante delas. ”

Já a professora Cora Coralina considera que antes a escrita do registro era mais descritiva, pois “escrevia detalhando o que havia feito no dia, na rotina. Agora procuro detalhar mais a proposta, as dificuldades e conquistas dos bebês. Como desenvolveram... há uma reflexão maior que antigamente não tinha. ”

As falas das professoras revelam que apesar de o registro fazer parte das atribuições dos professores, nem sempre esse instrumento tem função clara para o professor, deixando-o para segundo plano ou somente registrando quando são cobrados. Por vezes, esse registro é visto de forma secundária, fazendo com que os professores não considerem importante a escrita do seu fazer, tornando-se meros executores de tarefas.

Dessa premissa surge a necessidade da formação para conceituar e, por vezes, desvelar o registro como meio de retomar, refletir e redirecionar a prática, conforme aparece na fala da professora Cora Coralina: “antigamente não me preocupava em detalhar nem o que escrever muito. Após alguns anos de formação e também pelos estudos e algumas leituras que fiz, hoje há uma diferença na escrita do meu registro”.

A Professora Carina Rissi disse que consegue perceber diferença nos registros de antes e de agora, pois “atualmente tenho rotina para escrever e me preocupo em detalhar mais as aprendizagens das crianças. ”

A quarta questão refere-se ao foco no momento do registro, pois não é possível escrever sobre tudo o que acontece na rotina com as crianças, tampouco sobre todas as crianças, cotidianamente. Daí, surge a necessidade de criar focos de observação.

Sobre esse aspecto, a professora Carina Rissi reconhece: “hoje escrevo sobre o que observei sobre uma ou duas crianças de cada vez, se a minha escrita for sobre o objetivo da proposta. Ou escrevo sobre algo que aconteceu e me surpreendeu, ou sobre as muitas conquistas das crianças.”

A professora Cora Coralina, atualmente “procura selecionar o que foi significativo na proposta principal do dia, em cima dos observáveis, levantados no planejamento, ou se aconteceu algo diferente com algum bebê ou criança naquele dia também”. Nessa fala, observa-se que o foco do registro é levantado já no planejamento com os observáveis, que são os pontos considerados relevantes para a professora observar e estão diretamente ligados aos objetivos da proposta planejada para o dia.

Uma das questões sempre levantadas, quando se trata do ato de registrar, é o tempo que essa tarefa demanda. Contudo, nem sempre ela é realizada no espaço de tempo destinada a ela, na jornada formativa, conforme relata a professora Carina Rissi “Costumo escrever longe do ambiente da sala de aula, e para conseguir resgatar cada momento, muitas vezes recorro aos registros de vídeos e fotos observando tudo com mais detalhes, né?”

Podemos perceber que o mesmo ocorre com a professora Cora Coralina, que diz:

Eu procuro registrar nos momentos de HTP quando possível, mas geralmente eu registro após a proposta. Em horário de trabalho não consigo registrar... nem sempre uso o horário de HTP. Então eu procuro registrar após o horário de trabalho.

Observamos nas falas das professoras que, além do tempo cronológico, é necessário ter outras condições para registrar. Em um ambiente coletivo, em uma sala pequena, com um grupo grande de professores reunidos, sem equipamento adequado, restam-lhes caderno e caneta. O que seria o bastante, se o ato de registrar não precisasse também do tempo, do silêncio, o tempo de olhar para si e para sua prática.

Segundo Warschauer (2017, p. 19), “Esse silêncio é necessário ao ato criativo, pois silenciar os ruídos das agitações do cotidiano é criar oportunidade para deixar que as intuições e inspirações manifestem-se.”

Para a professora Carina Rissi: “O registro serve para reflexão sobre a minha prática tornando possível enxergar quais objetivos foram atingidos e os que não foram, posso repensar a prática possibilitando o desenvolvimento das crianças”.

Para a professora Cora Coralina

o sentido que a escrita do registro tem pra mim é muito significativo. Posso ver o meu trabalho ali, o trabalho desenvolvido, o desenvolvimento das crianças...então eu vejo que o sentido é uma reflexão mesmo do meu trabalho, para o desenvolvimento das crianças, as dificuldades que estou tendo... faz sentido isso que estou fazendo? Para que eu possa pensar qual encaminhamento dar a seguir, o que eu devo encaminhar nas próximas propostas ou no desenvolvimento das crianças.

Segundo Merli e Stangherlin (2013, p.08), “as professoras reconhecem o valor reflexivo do registro, mas geralmente o utilizam apenas como forma de sistematizar e arquivar as atividades realizadas, de forma descritiva, sem a preocupação de revisitar os registros para rever a prática” e dessa forma, o registro não se torna um instrumento que possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica.

É possível verificar na fala das professoras que esse processo de robustez pelo qual seus registros passam é notado por elas, também em uma análise que fazem sobre o seu próprio processo de escrita.

Na fala da professora Cora Coralina, há elementos do antes e depois da sua prática de registrar e como isso interfere no conteúdo do seu registro

Antes a minha escrita era mais descritiva. Antes só detalhava o que havia feito no dia na minha proposta, o que tinha feito durante a rotina ... Agora já tem uma preocupação maior. Procuo detalhar mais como foi a proposta, de que forma aconteceu, quais dificuldades, as conquistas dos bebês, como desenvolveram ... Há um detalhe maior, uma reflexão um... que dizer, pouco de reflexão antigamente não tinha essa preocupação.

É possível perceber o mesmo, na fala da professora Carina Rissi:

Eu percebo sim diferença na seleção para minha escrita de registro antes e agora. Hoje não registro tudo. Hoje eu observo uma ou duas crianças por registro se a minha escrita for sobre o objetivo da proposta. Ou escrevo sobre algo que aconteceu que me surpreendeu ou algo inesperado ou sobre as muitas conquistas das crianças.

À medida em que os professores realizam os registros de forma mais sistemática e intencional, seus objetivos tornam-se mais claros, sendo possível usar o registro como apoio

para o planejamento e o replanejamento de suas ações. Nas falas das professoras, tal processo de mudança é perceptível também para elas, que passam a considerar a reflexão, como parte fundamental do seu registro.

Para a professora Carina Rissi, é possível perceber alteração em seus registros “antes eu somente descrevia a proposta aplicada e a minha visão geral sobre a minha turma. Hoje a minha observação é individualizada com mais riqueza de detalhes. Eu considero que há reflexão em meus registros”.

A formação continuada aparece na fala da professora Cora Coralina, como um ponto relevante para as modificações presentes em seu registro:

Após alguns anos de formação e também pelos estudos e algumas leituras que fiz, hoje há uma diferença na escrita do meu registro. Hoje eu consigo observar com um foco. É focar em cima do meu objetivo. Procuo registrar em cima do objetivo que eu tinha na proposta, em cima dos observáveis... já consigo registrar a partir da minha observação. Então há uma preocupação maior no meu registro, uma preocupação em detalhar, em uma reflexão.

É possível perceber que as reflexões sobre o vivido foram se aprofundando e o registro passa a relatar não só materiais, mas também a contar uma prática pedagógica construída com as crianças, com encantamento da professora, o que traz um novo olhar para a sua prática, como reconhecido na fala da professora Carina Rissi, quando diz que

o registro impacta na minha prática, pois eles são objetos de investigação e de análise e me faz refletir sobre cada decisão me permitindo aprimorar e adequar meu planejamento em relação às necessidades, avanços e desafios das crianças.

Quando o professor registra de forma reflexiva, ele depara-se com suas fragilidades e desejos. Nem sempre ele consegue analisar seu percurso metodológico de escrita e de reflexão sobre sua prática e, por mais que tenha avançado, ainda considera importante avançar cada vez mais, conforme relata a professora Cora Coralina:

Eu acredito que meus registros tiveram uma pequena alteração, uma melhora ao longo desses anos. Está um pouco mais detalhado, há uma pequena reflexão e em alguns momentos escrevo encaminhamentos. Há uma melhora na escrita,

mas, ainda considero que ainda tem muito que melhorar, né? Tem ainda que melhorar muito nas minhas reflexões referentes ao trabalho para que ocorra avanço das crianças. Acredito que ainda tem de melhorar mais.

Os registros contam sobre o vivido e se abrem para novas possibilidades de aprendizagem e de sentido. Segundo Warschauer (2017),

Registros também são usados como forma de tecer projetos interdisciplinares, e organizar os conhecimentos, de construir uma memória e a identidade de seus a(u)tores, resultando em motivação para os alunos em desenvolvimento ou professores em formação. (WARSCHAUER, 2017, p.16)

O registro pode ser visto como instrumento de construção do professor e do seu fazer, à medida que se tornam reflexivos, pois dão origem a novos registros, a novos fazeres e a novas reflexões.

Os registros, no momento da pandemia, tiveram uma característica peculiar, pois inicialmente, contaram sobre situações longe do atendimento às crianças, trazendo um novo formato e exigindo das professoras um novo olhar para o seu fazer.

Por determinação da Secretaria de Educação do município, os registros semanais passaram a chamar “Diário de Bordo”, com a premissa inicial de registrar o período de trabalho em *home office* das professoras, a título de contabilizar dias de efetivo exercício.

A professora Carina Rissi relatou que,

Inicialmente foi difícil fazer o diário de bordo na pandemia, pois eu não sabia exatamente o que e como escrever. Quando eu encontrei a minha forma de escrever, eu procurava relatar as minhas atividades junto com as parceiras de trabalho, sobre a relação com as crianças e com as famílias de forma remota, escrevendo sobre o que eu conseguia observar sobre como as crianças estavam se desenvolvendo longe da escola.

O mesmo relatou a professora Cora Coralina, sobre o registro naquele período:

Bom, no período da pandemia os meus registros foram bem difíceis. Digo, porque não tínhamos tanto contato com as crianças ... praticamente nada, porque eu estava na faixa etária dos bebês. Somente com as famílias. Então o

que eu registava foram os encontros online com as famílias que também teve pouca participação. Então registrava como foram esses encontros, as informações “dicas” que as famílias passavam para a gente sobre os bebês e também registrava as formações que eu tinha nesse período, mas assim tive grandes dificuldades porque não tinha tantos elementos para registrar principalmente referentes aos bebês e as crianças pequenas.

O cenário da pandemia foi desafiador, mas a reflexão sobre os fazeres permaneceram presentes nos registros das professoras.

Para Madalena Freire (2021, p.75), aprender é superar modelos recriando e ao mesmo tempo, construindo o próprio. “Neste movimento temos o clímax do processo de aprendizagem. É nele que a transformação ocorre possibilitando mudanças reais do sujeito e na realidade; o que nos indica que aprendeu, ampliou, transformou seu conhecimento, mudou. ”

Entendemos, dessa forma, que, mesmo nas adversidades, advindas da nova forma de atuação docente em decorrência da pandemia, o registro manteve-se de forma reflexiva, o que traduz uma apropriação sobre o pensar de modo reflexivo e demonstra o processo de construção da autonomia pedagógica.

#### **4.5 Análise dos registros das professoras participantes da pesquisa**

Iniciamos esta seção retomando as ideias de Freinet e do valor fundamental que dava ao registro, considerando-os como testemunho do que o grupo viveu, o registro de sentimentos, as impressões, marcas deixadas pelos professores e crianças. Dessa forma, não há aqui nenhum julgamento de valor sobre o que foi escrito, mas sim, a clareza da evolução desses escritos, como marca do crescimento profissional das professoras.

No quadro 4, temos descritas as categorias de análise e os critérios de classificação dos registros, em cada uma delas. Vale lembrar que essas categorias foram estabelecidas, *a priori*, uma vez que objetivamos analisar os registros produzidos no decorrer dos anos de 2017 a 2020. São elas: registros iniciais, registros intermediários e registros reflexivos. No quadro 4, apresentamos o que entendemos por cada tipo de registro.

#### **Quadro 4 - Descrição das categorias dos registros**

Registros iniciais	Contemplam uma breve descrição da atividade realizada.
--------------------	--

	Denotam grande dificuldade de como escrever das professoras ou mesmo, a recusa em escrever. Trazem informações gerais e superficiais da turma. Não trazem dados reflexivos sobre a prática.
Registros intermediários	Trazem descrição da proposta aplicada. Denotam focos de observação da proposta. Denotam olhar para as aprendizagens das crianças. Percepção ainda incipiente das orientações da coordenação pedagógica.
Registros reflexivos	A concepção de criança é presente nos registros. Análise da prática pedagógica de forma mais crítica. Torna relevante aspectos trazidos pela coordenação pedagógica. Estabelece relação entre teoria e prática.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

#### 4.5.1 Registros iniciais

Segundo as categorias de análise apresentadas, os “registros iniciais” têm como base os momentos iniciais de escrita das professoras, pois retratam o momento de escrever como tarefa secundária e os recortes de ações vividas, uma possibilidade de apoio à memória.

Registrar é uma tarefa múltipla, que exige vários elementos estruturantes, conforme nos lembra Lopes (2009, p. 37) “Registrar demanda tempo, envolvimento, disciplina - não é tarefa simples. Talvez nos faltem, considerando a realidade da escola pública brasileira, instrumentos/condições facilitadoras desta prática”.

Mesmo quando o professor utiliza seu tempo para a tarefa de registrar, o faz com envolvimento, pois, muitas vezes, a realiza fora de seu horário de trabalho, e o faz com regularidade. Se ele apenas descreve as propostas realizadas, não garante a reflexão sobre o seu fazer, conforme veremos nos registros transcritos a seguir:

Registro 1 - turma Inf. II  
19/05/ 2017

Hoje foi muito legal o momento na roda de conversa, na qual, apresentei umas imagens das obras da Tarsila do Amaral e conversamos: o que eles veem? O que acharam? Expliquei que era imagem de uma pintora...eles ficaram muito curiosos, deram muitos palpites legais sobre as obras. (PROFESSORA CORA CORALINA, 2017)

## Registro 2 - Turma Inf. II

05/07/2017

Hoje trouxe para a roda de variedade, os espelhos para manuseio e para que olhassem sobre o que estavam vendo, o que tinha no rosto de cada uma.

Eles ficaram bem felizes e passei em cada um, já que tinham poucos, fui falando o que viam e foram falando sobre o rosto: olhos, nariz, boca... eles gostaram muito, a Luiza só sorria. (PROFESSORA CORA CORALINA, 2017)

## Registro 3 - Turma Inf. II

25/10/2017

Percebemos que a crianças estão brincando mais de roda, depois que começamos a brincar mais e a ensinar as cantigas de roda.

Eles mesmos montam a roda e vão cantando as músicas. Essa turma adora tudo o que envolve música e dança.

Outra atividade que eles adoram são as brincadeiras simbólicas. Eles ficam concentrados e realmente criando brincadeiras, principalmente com as sucatas, mercadinho... (PROFESSORA CORA CORALINA, 2017)

No processo de escrita do registro da professora Carina Rissi há muitos momentos em que ela resiste à escrita do registro e não o fazia. Esse processo permaneceu por alguns meses, oscilando entre momentos em que escrevia e outros, em que se omitia da tarefa de escrever.

Para compreender essa ação, retomamos a fala de Madalena Freire (2008, p.57), quando menciona que “escrever, registrar, refletir não é tarefa fácil...dá muito medo, provoca dores e até pesadelos. A escrita compromete. Obriga o distanciamento entre produtor e seu produto”.

A seguir, apresentamos trechos dos registros iniciais da professora Carina Rissi. O primeiro registro do ano aconteceu em 24/03/2017 e o segundo, apenas em 26/05/2017.

## Registro 4 – Turma Berçário Final

24/03/2017

Realizamos uma atividade de motricidade, com bolas de tamanhos diferentes na área externa. Levamos os bebês para o corredor lateral, depois entregamos as bolas, o Miguel, Valentina Colasso, logo já foram pegando a bola e a empurrando de volta para as educadoras, o Pietro engatinhava e ao mesmo tempo empurrava a bola, Larissa empurrava a bola na direção da professora e interagia balbuciando bastante. (PROFESSORA CARINA RISSI, 2017)

## Registro 5 – Turma Berçário Final

26/05/2017

Levei para a sala 3 jacarés do pátio para que as crianças explorassem e brincassem nele.

A Larissa assim que viu o jacaré logo quis sentar, precisando da nossa ajuda. Mesmo sozinha fazia movimentos para se balançar, não se incomodava

quando outras crianças sentavam junto com ela. Não quis sair do jacaré até a atividade acabar.

Ana Júlia e Miguel Souza sentavam no jacaré e reclamavam quando outra criança queria ir junto.

O Caio pediu ajuda para sentar e quando começou a balançar, começou a chorar pedindo para sair. O Pedro pedia para sentar e quando sentava pedia para sair.

A Valentina Colasso ficava mudando de jacaré, ia de um para outro sozinha. (PROFESSORA CARINA RISSI, 2017)

Registro 6 – Turma Berçário final

29/08/2017

Brincadeira com sucatas

Hoje passados os choros e as adaptações é muito legal observar as crianças brincando das mais diversas maneiras e com os variados brinquedos.

Com a sucata não é diferente! Antes, eles simplesmente mexiam nas sucatas, explorando os potes, por curiosidade mesmo.

Hoje já podemos notar que algumas crianças pegam as embalagens de shampoo ou creme e colocam nas próprias mãos ou nas mãos das educadoras para passarmos creme, ou então colocam nos cabelos, no próprio ou do amigo, como se estivessem lavando os cabelos.

Algumas crianças brincam de encaixarem uns potes no outro; fazem também os potes de panelinhas, ou então ficam batucando os potes no chão ou parede. Enquanto fazem todas essas explorações, estão interagindo entre si e também com as educadoras convidando a entrar nessa brincadeira cheia de imaginação. (PROFESSORA CARINA RISSI, 2017)

Nos registros aqui apresentados, nota-se que de fato, nem todo registro serve como apoio ao planejamento de novas ações e nem todos eles servem para documentar. Nas falas das professoras, é possível perceber que existe clareza sobre a função do registro.

#### 4.5.2 Registros intermediários

Partimos então para a segunda categoria de análise: os “registros intermediários”. Nessa fase de escrita, as professoras passam a elaborar seus registros com focos de observação da proposta. Há fotos da proposta, tiradas de forma intencional, pois captam momentos específicos das ações das crianças e passam a fazer parte do registro de forma mais sistemática e complementar.

A estética dos registros também sofre alteração. Por vezes, registros feitos de forma manuscrita apresentam cores diferenciadas de caneta, títulos passam a ser dados para os registros e a linguagem mais afetuosa e menos rígida, também é notória.

É possível perceber que os registros de fato apresentam mais dados sobre as aprendizagens das crianças, apesar de ainda serem registros descritivos da proposta. Os

observáveis aumentam, ampliando seus escritos em duas ou três páginas, redigidas manualmente ou digitadas, sendo necessário selecionarmos trechos destes registros, conforme veremos a seguir:

Registro 7 – Turma Berçário final

06/04/2018 – Meleca com gelatina

Nessa sexta dei a meleca feita de gelatina. Preparei o local com as tigelas sobre o tatame com as gelatinas. Nesse dia havia poucas crianças então trouxe todas juntas. Mostrei as tigelas para eles e fui falando o que será que tem aqui hoje? Vamos colocar as mãos para eu ver? Fui chamando aqueles que já andam para o solário e levando os outros. Desta vez nós deixamos pedaços maiores e mais dura a consistência da gelatina para que eles pudessem explorar melhor.

Kauane explorou bastante esse momento, mexendo virando, levando a boca o tempo todo, teve momento que colocou a boca dentro do pote.

A Júlia tentamos colocá-la para explorar, mas ela chorava nem tentava (...) levamos a tigela até ela. Assim ela começou a mexer na gelatina com uma colher no primeiro momento, depois foi colocando seus dedos devagar aos poucos foi sentindo a textura da gelatina, ficando alguns momentos explorando sem chorar.

(...). Foi uma experiência boa já que curtiram bem, ficando um tempo maior explorando e brincando. Quando percebi que já iam começar a distrair e a grudar no corpo a gelatina, fui tirando eles, pois percebemos que não gostam quando a gelatina começa a grudar e choram. (PROFESSORA CORA CORALINA, 2018)

Registro 08 – Turma Berçário Final

23/05/2018

Momento conhecendo e degustando a fruta Manga

Trouxe para a roda a fruta manga para as crianças conhecerem e degustarem. Levei na cesta e fui chamando-os para sentarem próximos de mim para apresentar. Eles logo foram colocando as mãos querendo pegar. Fui deixando e pedindo para eles passarem as mãos, depois falei do cheiro gostoso que tem a fruta e depois abri para eles sentirem melhor o aroma e verem a cor e a textura passando a mão. (...) aí cortei em pedacinhos pequenos para degustarem. Nossa amaram! Bem docinha...

Depois, descasquei toda a fruta eles nem piscavam, observavam tudo (...) Coloquei um pouco para cada um no pote com colheres para quem quisesse e foram degustando. (PROFESSORA CORA CORALINA, 2018)

Registro 09 – Turma Berçário Final

03/08/2018

Neste dia montei na sala 3 ilhas com alguns materiais não estruturados (cones, cd e madeira) coloquei esses materiais nas ilhas com quantidades iguais. Depois, aos poucos, fui trazendo a turma dividida em subgrupos de 4 crianças. Observei que a maioria das crianças foram todos para a mesma ilha. Depois de um tempinho perceberam as outras ilhas (...) aos poucos foram criando objetos.

Foi um momento bem legal eles gostaram e em subgrupos o educador consegue observar melhor as ações. (PROFESSORA CORA CORALINA, 2018)

Registro 10 – Turma Berçário final  
25/10/2018 – Vivência com terra

Hoje propus brincadeira com o elemento da natureza terra. O objetivo era manusear a terra. Coloquei potinhos, peneiras e colheres junto para brincarem. Propus este momento na área externa no gramado. Preparei o local e trouxe as crianças. A Tiffany manuseou a terra e usou vários utensílios como a peneira e os potes (...) o David ficou o tempo todo brincando com a terra e conseguia pegar a terra com a colher e colocar dentro dos potes. Emily e Valentina ficaram o tempo todo manuseando a terra e colocando na peneira. Heloísa no início só observou, um pouco receosa em tocar, fui conversando com ela mostrando. Aos poucos, ela foi se aproximando pegando os utensílios, depois ficou o tempo todo colocando a terra na peneira, nos potes, enchendo os potes com a colher e mexendo um pouco na terra. Foi um momento muito gostoso. Eles curtiram muito, brincaram, exploraram bem a terra e os objetos. Gostei muito do resultado. (PROFESSORA CORA CORALINA, 2018)

Nesse momento de escrita aqui observado, é perceptível a intenção na escolha do conteúdo a ser registrado e no objetivo da proposta, mesmo sendo ainda de propostas que foram efetivas, a partir da avaliação das professoras, conforme veremos nos excertos a seguir:

Registro 11 – Turma Infantil I  
28/06/2018 – Bolas ao cesto

O meu objetivo nessa atividade é de aprimorar as habilidades motoras das crianças e juntamente desenvolver atenção/concentração. Propus a atividade de arremessar bolas no cesto aramado. Já na lateral externa (...) distribuí as bolas e começamos a brincar. (...) após esse momento eu chamei a atenção deles para atividade de arremessar. Expliquei e também mostrei como fazer (...). Quando as bolas acabavam e eu virava o cesto para começarmos tudo novamente todos eles gritavam comemorando e corriam para pegar as bolas. Como era esperado por mim, pelo cesto ser alto todos eles chegavam perto para poderem arremessar a bola e alguns ficavam nas pontas dos pés. Deixei todos eles totalmente à vontade para jogarem/arremessarem da forma que quisesse. Faremos outras vezes essa proposta usando o balde, bolas de diferentes tamanhos e pesos e também incentivá-los arremessar de uma certa distância. (PROFESSORA CARINA RISSI, 2018).

Registro 12 – Turma Infantil I  
16/05/2018 – BEI

Minha proposta foi contação de história com fantoches na BEI com o objetivo de desenvolver a atenção, a escuta e também estimular a oralidade.

Na sala conversei com as crianças que iríamos até a BEI para ouvirmos uma história com fantoches chamada “O grande rabanete”, porém como a BEI é um espaço onde tem bastante objetos que despertam a curiosidade das crianças, antes de iniciarmos a contação, eu preferi que inicialmente as crianças fizessem uma exploração pelo espaço, deixando-as livres para escolherem o que mais lhes chamasse a atenção.

(...)

Passado esse momento pegamos os cestos com os fantoches e logo as crianças se aproximaram para manusear. Após a contação Verônica (*auxiliar em educação da turma – grifo nosso*) disponibilizou os fantoches que ela usou

para contar a história perguntando: quem quer ser a vovó? Quem quer ser o vovô? Quem quer ser o menino? Cada criança com seus fantoches em mãos ela recomeçou a música da história, mas dessa vez com as crianças participando ativamente.

Achei a proposta bastante interessante e as crianças pouco a pouco sem precisar que eu que eu as chamasse para a história, se aproximavam e sentavam para ouvir. Com certeza iremos repetir essa proposta. (PROFESSORA CARINA RISSI, 2018)

#### Registro 13 – Turma Infantil I

30/08/2018

Mais um registro sobre o brincar heurístico na verdade... vou finalizar meu registro desse tema, pois ainda queria falar mais sobre meus alunos nessas “atividades”. É tão interessante observar as crianças e suas reações que não achei justo falar só de 1 ou 2 (risos).

Miguel sempre mostrou predileção pelas bobinas grandes de madeira (...) em determinado momento ele deita a bobina, senta-se ao meio, parece até uma cadeira de rodas, e fica andando pela sala. Em outro momento, quando outra criança o imita, parece que apostam corrida. Dão risada e gritam(...)

Também criou com as bobinas uma espécie de sala, um centro de convivência. Junto com a Kemily e Sofia juntaram três bobinas, sentaram-se e ali começaram a conversar. Sofia ficou em pé mostrando algo. Ela sempre tão tímida com as educadoras, com os colegas se solta fala bastante e todos dão muita risada (...). É uma delícia observar as crianças nesses momentos e acompanhar o desenrolar das brincadeiras. Perceber que às vezes as crianças mais agitadas sentam-se com determinados materiais e ficam sozinhos concentrados em suas descobertas. Brincar heurístico é um momento importante na nossa rotina. Eles adoram criar suas brincadeiras e para mim é maravilhoso observá-los dessa forma. (PROFESSORA CARINA RISSI, 2018)

#### Registro 14 – Turma Infantil I

04/10/2018 – Estimulação sensorial – Brincar com areia e água

A minha proposta foi estimulação sensorial utilizando areia no próprio tanque de areia e água, com o objetivo de estimular os sentidos, aprimorar a coordenação motora, incentivar a integração, ampliar vocabulário e planejar a brincadeira.

Antes de levar as crianças para o tanque de areia com uma mangueira eu molhei todo o espaço. Alguns lugares ficaram mais encharcados que outros e além disso, disponibilizei baldinhos cheios com água colheres pote e panelas. (...)

A Izadora assim que chegou derrubou a água do balde e depois pisou em cima (...) as demais crianças colocavam a areia no baldinho e ficavam mexendo com a colher. O Miguel assim que pegou um baldinho não largou mais! Ele andava pelo espaço com um balde em uma mão e a colher na outra. (...) Daniel se juntou a Kemilly na brincadeira e de repente percebeu que com a colher tinha derrubado bastante água formando uma poça. Mexeu por um tempo nesta poça com a mão (...) Ana Júlia logo que chegou, sentou com dois baldinhos e uma colher. Quando alguém ia pegar ela gritava para afastar o colega(...) Pietro escolheu uma panela para brincar. Colocou água e areia, encontrou um galho com folhas, me chamou e disse que estava fazendo uma sopa. Em determinado momento Camille se aproximou de um balde com água uma peneira em uma das mãos e uma caneca em outra. Enchia a caneca com água, virava na peneira, percebia que a água caía e falava: iiiii, derramou.

(...)

As crianças vão no tanque de areia sempre e já estão habituados a brincar com baldinhos, colheres e panelas, porém foi a primeira vez que incluía água na brincadeira. O resultado foi ótimo!!! Quase não teve conflito e os que aconteceram, aceitavam tranquilamente as intervenções. Ficaram muito tempo concentrados e descobrindo várias formas de utilizarem os materiais disponíveis. Como o espaço é grande, eles decidiam por si só brincarem juntos das demais crianças ou se queriam ficar afastados. Quando estavam em grupos conversavam entre si mas também se entendiam sem trocar palavras. A Kemilly, o Pietro e a Izadora sempre me respondiam quando eu fazia alguma pergunta os demais me olhavam e voltavam a brincar sem me responder (acho que prefere não ser interrompidos...kkk) Agora que o calor está voltando, vamos poder repetir essa proposta algumas vezes incluindo outros objetos tais como; peneira de cozinha, garrafas com diferentes tamanhos de bocas, funil e também pretendo, assim que esquentar mais, permitir que eles próprios molhem a areia com a mangueira (só uma vez não terá problema, né? Depois não terá mais desperdício! Risos)

Para Proença (2019), o professor tem a seu favor alguns instrumentos metodológicos que apoiam a construção da sua prática. Dentre eles, estão o registro e a reflexão. Segundo a autora, “o objetivo do uso desses instrumentos é facilitar e organizar a ação pedagógica, documentá-la, planejá-la, refletir sobre ela, registrá-la para poder avaliar e planejar” (PROENÇA, 2019, p. 45)

Segundo Lopes (2009), é possível obter mudanças nas práticas dos professores, desde que se considere o contexto para essa mudança e também a considere como um processo:

Precisamos considerar, porém, a valorização da Educação Infantil e de seus educadores como um processo: as mudanças não ocorrem do dia para a noite; as transformações reais e verdadeiras vão sendo construídas passo a passo abrindo espaço a novas conquistas[...] (LOPES, 2009, p.37)

#### **4.5.3 Registros reflexivos**

Entendendo esse processo de mudança, a seguir, apresentamos excertos dos registros classificados na terceira categoria de análise, que chamamos de “registros reflexivos”.

Sobre esta categoria de registro, Madalena Freire (2008, p.71) lembra-nos de que há dois níveis de reflexão sobre a prática: aquele no qual o professor pensa sobre, sem efetuar o registro e aquele em que o pensamento é registrado:

Pensar sobre a prática sem o seu registro é um patamar de reflexão. Outro, bem distinto, é ter o pensamento registrado por escrito. O primeiro fica na oralidade, não possibilitando a ação da revisão, ficando no campo das lembranças. O segundo, força o distanciamento, revelando o produto do próprio pensamento, possibilitando rever, corrigir, aprofundar ideias, ampliar o próprio pensar. (MADALENA FREIRE, 2008)

Nos excertos a seguir, é possível perceber que os registros passam a denunciar uma prática mais fluída e que considera a escuta dos bebês e das crianças bem pequenas. São ações que, a partir da reflexão, causam desdobramentos. Eles reverberam no planejamento do professor, que volta o olhar para a sua prática novamente, no ato de reflexão sobre o seu fazer e, ao registrar essa ação de forma reflexiva, ele a ressignifica. Passamos então a ver um movimento contínuo, entre observar, refletir, registrar e planejar.

#### Registro 15 – Infantil I

09/04/2019 Roda de conversa - A Joanhinha

Na terça-feira, quando eu voltei para a sala do horário do meu almoço e me preparava para conversar com a turma e apresentar a rotina a eles, me deparei com uma joanhinha na janela da nossa sala e aí eu comecei a nossa roda dessa maneira...

-Crianças, hoje nós temos uma visita aqui na sala! É um bichinho pequenininho, vermelho, tem bolinhas pretas e mora no Jardim!!! (...)

Nesse momento, as crianças se aproximaram de mim com olhinhos curiosos, observando que eu tentava pegar algo. Quando consegui pegar a joanhinha eu abaixei e mostrei. Eles ficaram eufóricos repetindo joanhinha, joanhinha, joanhinha!!! Perguntei se alguém queria que eu colocasse na mão e logo Bernardo, Emanuelle, Brian e Kauane quiseram(...)

Enquanto ela voava algumas crianças vibravam outras se encolhiam de medo (risos)

Por fim no seu último voo perdi a joanhinha de vista.

Foi muito divertido!!! Nessa faixa etária, as crianças aprendem pelas descobertas. Terminamos a roda contando a história do livro “A joanhinha muito preguiçosa”.

Algumas crianças me perguntaram: cadê? Mas, não consegui encontrar mais. Como nossa sequenciada é sobre bichinhos de jardim, falaremos mais sobre a joanhinha para as crianças conforme conversamos, ampliando a sequenciada.

Estou pensando em usar fichas de imagens chamando atenção para seus detalhes, contando sobre onde a joanhinha mora, cantando músicas e contação de história. (PROFESSORA CARINA RISSI, 2019)

#### Registro 16 – Turma Infantil I

05/05/2019 - Passeio pela área externa

Esse momento não foi planejado por mim. Mas, ao sairmos da sala, o Pietro me perguntou: Prô, cadê a minhoca?

Eu respondi que a minhoca fica no jardim, no buraco na terra.

Mas a minha resposta não foi suficiente. O Pietro continuou perguntando e aí a Luiza, a Ana Júlia e o Leandro também perguntavam onde está a minhoca? Diante disso saímos para a área externa em busca da minhoca. Passamos por pontos estratégicos, como o gramado perto das árvores(...) usamos gravetos

para cavar a terra, cantamos a música da minhoca e a procura continuou e nada da minhoca aparecer...

Demos a volta toda! Olhamos em todos os lugares e nesse dia não tinha minhocas passeando. O planejamento deve ser flexível, não é mesmo? rsrs

A atividade que estava planejada era massinha no ateliê. Então o que fizemos? Minhocas com as massinhas. Sabendo que crianças nesta faixa etária aprendem a partir das experiências com o corpo, achei que usar a modelagem ajudaria a tornar concreto a minhoca. Porém a curiosidade ainda estava lá. Então, no dia seguinte, saímos à procura da minhoca e para a felicidade de todos encontramos. Eles ficaram alvoroçados gritando.

Diante do interesse das crianças conheceremos mais sobre a vida da minhoca nos próximos dias. (PROFESSORA CARINA RISSI, 2019)

Zabalza (1994) menciona que o próprio ato de escrever já é um ato reflexivo, pois a narração é a reflexão do seu fazer e representações do conhecimento são modificadas e reconstruídas, quando são registradas: “isto é, o eu que escreve é capaz de ver-se a si mesmo em perspectiva em uma espécie de negociação a três: eu narrador - eu narrado – realidade” (ZABALZA, 1994, p.95).

É possível perceber um percurso crescente na escrita e na reflexão presente nos registros das professoras. A seguir, trechos de registros da professora Cora Coralina:

#### Registro 17 – Berçário Final

18/10/2019 – Objetos de largo alcance.

Essas últimas semanas, tenho focado alguns dias da semana na brincadeira com objetos de largo alcance. Observei que nessas propostas os bebês têm tido envolvimento e gostado muito.

Durante as propostas levantei alguns observáveis como: Como exploram? Se criam brincadeiras e quais? Simbolizam? Alguns conceitos da construção: Encaixam, empilham, colocam sobre, dentro ...

Essa semana uma proposta foram os objetos panelas, tampas e colheres de pau. Os bebês ficaram encantados com as panelas, acredito por ser objetos do seu cotidiano ainda não havia apresentados a eles. Foram logo ao alcance dos objetos, primeiro momento pegaram as panelas explorando batendo uma na outra, claro ao emitir o som ao bater abriam o sorriso, como já disse eles adoram tudo que emite som.

O Daniel foi logo pegando a colher, a panela batendo a colher dentro, explorando o som e cada vez que ouvia abria o sorriso, alguns momentos, simbolizava levando a colher a boca imitando o gesto do momento de alimentação. (...) Daniel é um dos bebês que manuseiam bem os objetos e sempre cria algo com eles.

O Otávio gosta muito desse momento, ele explora batendo muito a colher sobre as panelas, batendo tampas, colheres uma na outra e colocou algumas panelas uma dentro da outra.

(...)

Nessa proposta foi bem prazeroso vê-los envolvidos com os objetos e felizes.

Gostei muito desse primeiro contato, como criaram, exploraram esses objetos durante a brincadeira.

A intenção é trazer sempre esses, outros objetos durante a semana com outros desafios para os bebês.

Estou terminando as propostas com luz que foi interessante e agora estou pensando em acrescentar propostas com os elementos da natureza para esse mês e quando possível com água. O que acha Dani? (PROFESSORA CORA CORALINA,2019)

Registro 18 – Berçário final

05/06/2019 – final de semestre

Começando a última semana antes do recesso, nem dá para acreditar que passou tudo isso (...)

Muito bom acompanhar de perto cada um, cada dia que passa tenho a certeza de que fiz a escolha certa de estar na creche em especial com o berçário, tão lindo ver a transformação o percurso de cada um, vivenciando diferentes experiências sendo crianças numa educação de qualidade, pois considero a nossa escola a melhor, modéstia à parte kkkk.

Os bebês têm ficado mais tranquilos (...), claro que ainda há momentos de choro principalmente no momento do soninho, do leite que estão sentindo falta da mamãe nesses momentos, ainda vai demorar um pouco, mas aos poucos vai.

Já vejo avanços na questão do desenvolvimento motor neles. Conforme sugestão da CP vou ampliar as propostas de corpo e movimento. A Manuela está mais participativa nas propostas, gosta de brincar, porém não fica por muito tempo(...) Daniel um bebê participativo, explora bem os objetos nas propostas, já locomove pelo espaço (...) indo até aos objetos e brinquedos.

A Alexia apresenta avanços (...), explorando os objetos, criando brincadeiras como foi nos potes batendo as tampas e adorou os momentos de dança com músicas juninas. Ainda não aceita o leite da creche, mas alimenta nas refeições e apresenta choro também no momento do sono. A Maria Eliza, nos últimos dias tem apresentado mais choro em vários momentos durante a rotina mais principalmente no momento do sono e do banho. Estamos aprendendo como acolher, para que a tranquilize nesses momentos. Percebi que sente muito sono principalmente no período da manhã, quando consegue tirar soninho um tempo maior fica mais tranquila depois participa melhor da proposta., ela ainda está em processo de adaptação à rotina escolar. Maria também ainda não aceita o leite da creche, mas alimenta bem nas refeições.

Nesse semestre, foram vários momentos intensos, gostosos e gratificantes e em outros estamos ainda aprendendo, conhecendo cada um e tentei acolher da melhor forma possível tentando fazer o melhor trabalho e ainda vem muita coisa à frente, mas estou confiante de que será um segundo semestre melhor.

Foi muito gostoso essa semana os festejos juninos na creche, todos empenhados e muito bom propiciar esses momentos as crianças, vê-los felizes e o contato com elemento fogo que com certeza não vão esquecer. A participação da comunidade foi bem legal, demonstraram alegria com as propostas. Eu adorei tudo!!! (PROFESSORA CORA CORALINA, 2019).

É possível observar que a escrita das professoras, mesmo tendo apresentado avanços significativos no que tange à reflexão sobre seu fazer, ainda trazem as marcas do registro como apoio ao relatório individual das crianças, que é preconizado pelos documentos oficiais da rede

municipal. Isso é notório, quando fazem questão de observar criança por criança em determinada atividade e registrar a forma como se comportou.

Faz-se necessária a percepção das professoras para o fato de que os observáveis que compõem esse relatório não podem ser estanques, ou seja, apenas um recorte de um fato isolado que aconteceu em determinado dia e ocasião, mas sim, do desenvolvimento gradual da criança. Para tanto, é necessário que nos registros elaborados pelo professor, exista reflexão suficiente para perceber a totalidade do desenvolvimento das crianças. E, muitas vezes, com observáveis muito pontuais e pouco reflexivos nos registros, esse acompanhamento sobre o desenvolvimento pode não ser possível.

Por isso, escrever de forma reflexiva é tão importante. Ao escrever sua prática, o professor reflete sobre suas experiências, reconstrói sua relação com a escrita e com sua própria identidade. Warschauer (2001, p.188) afirma que “pela escrita atuamos sobre nossa própria história, percebendo suas contradições e incoerências, refazendo seu processo”.

Os bebês e as crianças bem pequenas são pesquisadores natos. O mundo que está ao seu redor é uma possibilidade infinita de pesquisa e descobertas. Eles tocam, cheiram, experimentam, vivenciam, questionam. Tudo é uma novidade e se o professor conseguir explorar essas potencialidades, essas explorações podem tornar-se grandes aprendizagens significativas. Para tanto, é necessário primeiro, que o professor esteja atento, observe com olhar cuidadoso e curioso as ações dos bebês e crianças e qualifique seus registros com reflexões sobre essa leitura de mundo que suas crianças fazem, cotidianamente.

No quadro 5, destacamos trechos dos registros analisados, que justificam sua classificação como reflexivos, levando em consideração os critérios de análise, já descritos anteriormente, que são: presença da concepção de criança, análise da prática, consideração dos aspectos trazidos pela coordenação pedagógica e relação entre teoria e prática.

#### **Quadro 5 – Trechos dos registros reflexivos a partir dos critérios de análise**

<b>Identificação do registro</b>	<b>Concepção de criança</b>	<b>Presença de análise da prática</b>	<b>Consideração dos aspectos trazidos pela C.P</b>	<b>Relação teoria e prática</b>
<b>Registro 15</b>	“Nesse momento, as crianças se aproximaram de mim com olhinhos curiosos, observando	“Estou pensando em usar fichas de imagens chamando a atenção para seus detalhes, contando	“Falaremos mais sobre a joaninha para as crianças, conforme conversamos,	“Nessa faixa etária, as crianças aprendem pelas descobertas”

	que eu tentava pegar algo.”	sobre onde a joaninha mora, cantando músicas e contação de história”	ampliando a sequenciada. ”	
<b>Registro 16</b>	“Esse momento não foi planejado por mim. Mas, ao sairmos da sala, o Pietro me perguntou: Prô, cadê a minhoca?”	“ Diante do interesse das crianças conheceremos mais sobre a vida da minhoca nos próximos dias.”	“O planejamento deve ser flexível, não é mesmo? rsrs A atividade que estava planejada era massinha no ateliê. Então o que fizemos? Minhocas com as massinhas.”	“Sabendo que crianças nesta faixa etária aprendem a partir das experiências com o corpo, achei que usar a modelagem ajudaria a tornar concreto a minhoca.”
<b>Registro 17</b>	“Gostei muito desse primeiro contato, como criaram, exploraram esses objetos durante a brincadeira.”	“A intenção é trazer sempre esses, outros objetos durante a semana com outros desafios para os bebês. ”	“estou pensando em acrescentar propostas com os elementos da natureza para esse mês e quando possível com água. O que acha Dani?”	“Durante as propostas levantei alguns observáveis como: Como exploram? Se criam brincadeiras e quais? Simbolizam? Alguns conceitos da construção: Encaixam, empilham, colocam sobre, dentro ...”
<b>Registro 18</b>	“Quando consegue tirar soninho um tempo maior fica mais tranquila depois participa melhor da proposta., ela ainda está em processo de adaptação à rotina escolar.”	“Nesse semestre, foram vários momentos intensos, gostosos e gratificantes e em outros estamos ainda aprendendo, conhecendo cada um e tentei acolher da melhor forma possível tentando fazer o melhor trabalho e ainda vem muita coisa à frente, mas estou confiante que será um segundo semestre melhor. ”	“Já vejo avanços na questão do desenvolvimento motor neles. Conforme sugestão da CP vou ampliar as propostas de corpo e movimento.”	“Tão lindo ver a transformação o percurso de cada um, vivenciando diferentes experiências sendo crianças numa educação de qualidade.”

Percebemos que a evolução e a qualificação dos registros reflexivos permitiram um salto qualitativo na atuação das educadoras quanto ao seu uso e a sua elaboração. Passaram a ser

autoras da sua história, qualificando o seu papel de educadora, tornando-se protagonistas do trabalho que desenvolvem junto com as crianças.

Segundo Warschauer (1993, p. 35), a reflexão “consiste em repensar a ação pedagógica num momento posterior a ela neste momento o professor toma uma distância de seus atos e da realidade da sala de aula de forma a distinguir-se do vivido para olhá-lo de uma forma particular”.

É possível perceber nessa tomada de distância entre o fazer e registrar, algumas diferenças consideráveis na concepção das professoras presentes nas entrelinhas da escrita das professoras pesquisadas. Como exemplo, podemos citar a modificação do material disponibilizado para as propostas. O que antes era chamado de sucata, passa a ser considerado material não estruturado ou de largo alcance, organizado previamente pela professora em ilhas, de forma intencional.

A organização das crianças em pequenos grupos também traduz uma outra forma de pensar a educação para bebês e crianças bem pequenas, respeitando o tempo de cada um e também o respeito ao tempo de espera para bebês e crianças bem pequenas.

Outro ponto que podemos considerar é a linguagem utilizada nas narrativas. Nos registros iniciais, a descrição da proposta era bastante técnica. Nos registros posteriores, vemos que há uma satisfação em narrar o vivido.

É possível verificar nos registros e nas falas das professoras que há clareza sobre a importância de registrar e nas narrativas, é perceptível a reflexão sobre o seu fazer e sobre o desenvolvimento das crianças. Todos esses aspectos são fundamentais para a construção de um registro reflexivo, bem como associar seu fazer à teoria que o embasa, pois segundo Mendonça (2009),

A compreensão da complexidade do processo educativo solicita ao professor refletir sobre as particularidades do seu trabalho para que, a partir dos questionamentos que emergem e de dúvidas que se evidenciam, possa buscar não em um texto avulso ou de vez em quando – em aclarar as razões teóricas para os percalços vivenciados, conjugadas às próprias condições históricas e sociais de produção do conhecimento. Prática e teoria, teoria e prática em um entrelaçamento permanente e progressivamente ampliado para favorecer o ensino e potencializar a aprendizagem. (MENDONÇA, 2009, p. 109)

Nesse aspecto, os registros analisados não trazem de forma explícita a relação entre teoria e prática, mas é possível verificar que há uma mudança de concepção e de postura sobre

o fazer pedagógico com bebês e crianças pequenas, que estrutura o trabalho e, na concepção presente, é possível verificar a busca por uma educação democrática.

#### **4.5.4 Registros em tempos de pandemia**

A partir de 2020, os registros das professoras passaram a ter como foco o atendimento não presencial, devido à pandemia do Coronavírus. Com a passagem para o atendimento remoto, alterou-se a configuração do registro, pois, o que antes narrava processos vividos cotidianamente com as crianças, passou a relatar sobre a vivência de estudos e organização do trabalho do professor, além de observáveis a distância, feitos com a interlocução das famílias, que passaram a ser os olhos dos professores, nos observáveis sobre o desenvolvimento das crianças durante a fase de confinamento social.

Esse deslocamento sobre o atendimento de bebês e crianças pequenas gerou também um deslocamento sobre o pensar a infância e o papel da escola na vida de seus estudantes. Para as professoras, foi um desafio grande entender como a modalidade remota funcionaria com os bebês e as crianças pequenas. Como seriam as propostas? Como fariam o atendimento às crianças, caso as famílias não participassem remotamente? Como acompanhariam o desenvolvimento dos bebês?

Esse período teve várias etapas: o momento inicial, com nenhum tipo de atendimento às famílias. Foi uma etapa de cursos realizados e de configuração das redes sociais da escola, com postagens realizadas pelos educadores. Em um segundo momento, iniciaram o atendimento remoto às famílias e crianças, porém a unidade escolar “Notáveis Escritoras” optou por não realizar propostas que direcionassem os bebês e crianças bem pequenas às telas, conforme orientação da Organização Mundial de Saúde (PPP, 2020).

Em um terceiro momento, passou a ocorrer atendimento às famílias em reuniões semanais, nas quais, especialmente para as turmas de berçários, eram feitas conversas com as famílias sobre o desenvolvimento infantil e com as crianças do Infantil II, contação de histórias ou momentos breves de musicalização. Também sugeriam propostas de interação entre a família e a criança, por meio de brincadeiras.

Passado esse momento, iniciou-se o atendimento híbrido, com parte das crianças presencialmente e parte das crianças em atendimento remoto, cuja opção era realizada pela família das crianças. Essa modalidade híbrida permaneceu até o final de 2021 e o registro das professoras foi se moldando e assumindo novas características durante todo esse processo.

Partindo da necessidade de ressignificar a nova prática escolar, inicialmente, os professores registram um percurso feito por ele sozinho nos seus estudos e momentos reflexivos. Posteriormente, o registro narrava as propostas remotas realizadas com as famílias ou crianças bem pequenas e num último momento, os registros trazem as experiências vividas no atendimento híbrido, porém esse último iniciou-se apenas em 2021 e não trataremos dele nesta pesquisa.

A periodicidade de entrega dos registros também foi alterada. Antes da pandemia, eles eram entregues semanalmente, sobre uma proposta escolhida pela professora. Durante a pandemia, por solicitação da Secretaria de Educação do município, as professoras passaram a registrar as atividades realizadas remotamente todos os dias, pois os registros também eram usados para computar a presença dos professores nas atividades em *home office*.

A seguir, apresentamos os registros desses momentos realizados no período de pandemia

#### Registro 19

11 a 15 maio de 2020.

Essa semana iniciamos o curso, Educar e Cuidar, já no primeiro dia fiquei aflita porque não consegui durante dia iniciar o curso devido alguns fatores e à noite demorava entrar na plataforma. Enfim quando consegui já era tarde e fiz a leitura de alguns trechos. No dia seguinte, foi muito corrido e difícil lidar com a demanda, já que ainda tinha de terminar o primeiro para iniciar outro, ficaria mais complicado acumular.

Enquanto isso, junto com educadores do meu trio de sala, fomos discutindo através do WhatsApp, o que poderíamos planejar referente a nossa publicação na página do facebook.

Decidimos falar sobre alimentação, a partir daí fui selecionando as fotos e enviando para a montagem do vídeo. No outro dia, fechamos os detalhes, o texto e a música para concluir e publicar. Depois de tudo enfim, consegui dar conta a noite do Avamec e ficar mais tranquila.

Ao iniciar a leitura do módulo 1, fui apreciando e ficando apaixonada em cada título e aprendendo informações importantes. Uma leitura gostosa e que aprendemos muito sobre o Educar e Cuidar, que estão ligados o tempo todo na nossa vida profissional. Cada tópico que eu lia via o quanto praticamos algumas ações que nem percebemos no dia a dia em que o educar e o cuidar estão presentes. Cada momento que avançava na leitura percebia também o quanto de conhecimentos já conhecia e que muitas coisas já praticamos na nossa escola. Fiquei muito feliz. O que me chamou muito a atenção em todos módulos foram os vídeos, muito bem escolhidos e pertinentes. Adorava quando chegava na parte dos vídeos. Os temas muito bons, de fácil compreensão e gostoso de assistir. Cada um deles acrescentava algo ao meu conhecimento.

A importância do brincar, das interações, relações, o quanto tentamos colocar em prática no nosso trabalho e do afeto que é primordial em tudo. Não adianta propor coisas ótimas, ter tudo de melhor, se não há uma troca, afetividade e

construção desse vínculo nas ações efetivamente para a criança. Em vários momentos, foi citada a questão do afeto e vínculo, ficou bem marcado pra mim. A importância disso para a vida da criança no seu desenvolvimento como todo.

Assim, como a empatia, o papel do professor nesse contexto que devemos acolher a criança o tempo todo e colocar-se no lugar dela. A importância do brincar e suas interações, desde que o bebê nasce ele brinca, como devemos priorizar sempre isso na primeira infância e que o brincar para criança é vida. Do brincar ela aprende e leva aprendizagens para a vida. O quanto tentamos priorizar isso em nossa escola. Cada módulo que lia mais aprendia e observava o quanto já colocamos em prática algumas coisas, sempre estamos procurando fazer o melhor, melhorias sempre tem, mas acredito que estamos bem em muitas questões e a frente de muitas escolas.

A questão da alimentação, o quanto avançamos dando uma atenção individualizada, tendo um olhar a necessidade da criança, momento de afeto e vínculo. [...] (PROFESSORA CORA CORALINA, 2020)

#### Registro 20

De 03 a 06/11/2020.

Essa semana foi de encontros, reflexões e conhecimentos. Iniciamos com encontro sobre primeiros socorros da secretaria da educação(...) Talvez nos próximos encontros, focar primeiros socorros mais nas crianças, principalmente dentro das escolas (...)

Relatório Geral: Junto com meu grupo do berçário inicial, conversamos sobre o que poderíamos escrever nesse relatório e de que forma faríamos. Depois, após cada uma ter escrito, juntas fomos unindo os textos e chegamos a uma conclusão. Porém, fomos acrescentando conforme fomos lembrando de mais fatos ou informações coletadas pelas famílias e concluímos. (...) Essa primeira publicação fará o berçário inicial e decidimos fazer um vídeo de uma história “O cabelo de Lelê”, gosto muito. Onde iremos narrar a história. Formação Africanidade: (...) trouxe muitas reflexões, acrescentou muito aos conhecimentos que tivemos nos outros encontros. Veio reforçar a questão da importância desse trabalho dentro dessas instituições e o trabalho do professor como mediador dessa ampliação de cultura e aprendizagem das crianças. A postura do educador perante as situações discriminatórias, racismo e sua postura como educador, mudando suas ações, atitudes e na sua prática trabalhar com as diferenças, preconceito e respeitar os direitos das crianças. (...) Grupo das famílias- Essa semana continuamos a colocar perguntas no grupo, como estão os bebês em relação à marcha e oralidade para nós sabermos mais um pouco sobre o desenvolvimento deles. Foi muito legal, as mães mandaram fotos e vídeos, deu para ver o quanto eles evoluíram, muito gostoso poder vê-los bem, caminhando saudáveis e matar a saudade. (PROFESSORA CORA CORALINA, 2020)

Segundo Andrade (2020, p.35), “O alcance de toda a prática pedagógica é promover o homem a sujeito de sua própria educação, despertar nesse indivíduo a consciência crítica de si mesmo, do outro e do mundo”. Assim, as professoras demonstraram que as condições históricas e sociais do contexto pandêmico trouxeram uma nova possibilidade para suas reflexões e uma nova maneira de pensar suas ações, diante do novo cenário.

A fala das professoras diante da dificuldade do registro em tempo de trabalho remoto não traduz efetivamente os registros realizados por elas. Percebe-se que houve alteração no foco, porém, ainda assim, é possível perceber que há uma apropriação da reflexão, quando notam seu percurso formativo, fazem sugestões e trazem suas frustrações e seus encantamentos.

#### Registro 21

De 11/05/2020 a 15/05/2020.

Mais uma semana que se inicia ... e já são 57 dias em distanciamento social, desses 57 eu saí na rua apenas 4 vezes que foram necessárias, tudo o que é preciso buscar fora elegi o marido para essa tarefa, primeiro porque é um trabalho danado na volta e segundo por que como ele precisa sair as vezes para poder trabalhar, então prefiro que só ele saia mesmo (não significa que ele gostou da minha ideia rrsrrsr). E tivemos o Dia das Mães longe de todas as mães que me cercam ... sobrevivi, embora eu preferisse ter vivido melhor esse e todos os outros 57 dias. E semana passada comentei que às segundas feiras acordo mais ansiosa, esse dia foi diferente, talvez por saber que a semana será bem cheia de atividade. (...). Sobre a atividade em si, é uma leitura longa, porém é o que já fazemos (ou deveríamos fazer) na nossa prática do dia a dia. A minha dificuldade ... que surge às vezes é transformar em palavras as ações, e claro, isso vocês já sabem pois são 07 anos que trabalhamos juntas, então a parte prática é escrever, apagar, escrever, apagar, escrever, finalizar e enviar. Mas expondo agora isso para vocês, de prático não tem nada, né? E assim foi ao longo dessa semana, gostei de ler o documento, pois confirma o que estamos estudando nesses anos todos, de vivenciar o quanto avançamos enquanto escola, o quanto olhamos para as nossas crianças e o quanto estamos envolvidas nesse trabalho que fazemos. Sou suspeita para falar, mas acredito que estamos a frente de muita gente. Sobre os vídeos que faziam parte das atividades, também gostei bastante e assim fui reafirmando a minha prática e também repensando nela. Olhar os bebês dos vídeos até me deu saudade de trabalhar no berçário kkk. No início da semana conversei com o meu trio sobre a postagem da semana no facebook, combinamos que cada uma iria expor suas ideias para chegarmos num consenso e assim fizemos, escolhemos pelo banho nas bonecas(...) decidimos juntas o que vai ser escrito. Olhar as fotos me faz viajar no tempo, dá uma saudadezinha ... vai passando um filme na cabeça, olhando para as carinhas e vendo mesmo em pouco tempo, já tínhamos avançado bastante. Quem chorava muito já estava chorando pouco, quem chorava pouco já não estava chorando mais e quem já estava à vontade, ficou mais ainda. E na escolha dessas fotos, viajo nas fotos dos outros anos, nas fotos do Miguel e quando vejo já voou o tempo. Voltando para o presente ... a pergunta vai para o futuro: Como será quando voltarmos?? Como as crianças voltarão? E também penso em nós, por que essa crise toda atingiu todo mundo de algum jeito. Mas essas respostas não temos agora e só podemos nos unir para pensarmos nas ações que vamos ter ... e esse momento vai chegar rrsrrs. Obrigada pelas devolutivas dos registros anteriores e devo dizer que já me sinto pressionada pelas minhas escolhas musicais rrsrrs, espero que goste dessa também. (...). Ah! Consegui começar a ler um livro uuuuuu. Que bom que gostaram das nossas publicações, pensamos nelas com muito carinho. E por falar em publicação, também comentei que eu estive pensando nelas e acredito que logo pensou: lá vem ... rrsrrsrs. Você não perguntou, mas eu vou te contar meus pensamentos, tá? Então ... eu estive olhando lá no facebook e me parece que não estamos atingindo as famílias “certas”, pelo menos da minha turma só vejo 3 mães que curtem ou comentam, os demais são

funcionários, ex-funcionários ou amigos que enviamos convite para curtir... não tenho mais o hábito de mexer no face e por isso não tenho certeza se vi no lugar certo, eu sei que no pessoal podemos ver quem nos segue e lá na página só vi quem curte, compartilha ou comenta. E aí vem a questão, como fazer para mudar isso? Realmente não sei, pensei no grupo do WhatsApp que vocês montaram por sala...e se fosse o caso de ter esse grupo, seria sem as professoras por causa da divulgação do número pessoal, mas se mantivesse o fixo da escola não haveria problema e nós professores mandaríamos para esse número e aí seria divulgado no grupo das mães. O problema seria quem receberia e divulgaria no grupo das mães, por que vocês também estão cheias de trabalho, mas foi o que me ocorreu, pois eu não sei se realmente meus alunos estão vendo o que postamos. Bom, acho que é só rsrs fim de semana chegou! Até 4ª feira!! (PROFESSORA CARINA RISSI, 2020).

#### Registro 22

Mais uma semaninha...acho que desde quando começamos essa prática de Diário de Bordo escrevo isso ... mais uma semaninha e lá se foram quase 7 meses dessa prática. Fim do ano se aproximando, fico pensando na minha contagem regressiva que eu estaria anotando no calendário da minha sala, dezembro não é só maravilhoso por conta das férias, mas também pelo tanto de festas que tem nesse mês. (...). Oficialmente iniciando a contagem: Faltam 13 sextas-feiras para o Natal!! Essa semana estive bem desanimada, cansada já disso tudo, então significa que também não estou muito inspirada na escrita. Bora lá (...) mais uma vez devo falar sobre a nostalgia e a saudade de rever em fotos, uma galera que trabalhou comigo e já não estão mais lá, com uns a relação era mais próxima, com outros nem tanto, mas mesmo assim bate uma saudade. Fora as crianças...teve foto da minha primeira turma, em 2013. Todo o grupo se dedicou para valer nos vídeos e nas publicações. Teve sim ansiedade para saber como seria a comemoração no dia 25 e como via de regra a equipe gestora arrasou nas surpresas. (...) E por falar em vergonha, essa semana foi a semana! Na reunião de segmento, apresentamos o nosso diário de bordo, trocamos experiências e cada um contou o seu processo, do início até aqui. A troca vale muito a pena, mas reitero, mesmo fazendo, mesmo encontrando o meu jeito de fazer e de escrever, não é algo que fico totalmente à vontade rsrsrs e mostrar para as pessoas então...ainda bem que não deu para ninguém ler. (...) Já falei em registros anteriores que estou ciente que ninguém tem as respostas exatas para o que estamos vivendo, mas eu esperava ouvir as reais chances de a vacina vir esse ano e ter um resultado positivo. (...) Claro que eu sei que um dia vamos voltar e esse dia poderá ser daqui 2 semanas, daqui 1 mês ou só no ano que vem, só torço que seja muito bem pensado, principalmente nas crianças, mas também nos profissionais. Tem umas 2 semanas ou mais que eu havia pensado em interagir com as crianças e com as famílias por chamada de vídeo no WhatsApp e confesso que fiquei empolgada. Conversei com o meu trio e elas compraram a minha ideia, como no app não cabe muita gente e também para não ficar tumultuado, combinamos de fazer com 3 famílias por vez. Tudo decidido, lancei a proposta no grupo para as mães e qual foi a minha surpresa... elas nem se manifestaram, pra não ser injusta, 3 mães responderam Bom, fizemos com a mãe que estava disponível, mas para a próxima semana, vamos conversar novamente no grupo, saber quais mães querem de fato participar e o melhor dia e horário pra elas. Talvez tenha que ser uma de cada vez mesmo, talvez tenhamos que abrir uma exceção quanto ao horário, mas vamos nos entender para tornarmos possível esse encontro que foi tão divertido. Aff ... quanta coisa, eu nem inspirada tô. (...) (PROFESSORA CARINA RISSI, 2020)

Muitas vezes, é necessário romper paradigmas e estar disponível para o novo. Barbosa (2004 *apud* Andrade 2020, p.37) lembra-nos de que

As possibilidades que as tecnologias trazem para a sociedade caracterizam de forma intensa a evidência que a educação pode acontecer em diversos espaços de prática social rompendo com o paradigma de que a aprendizagem só ocorre em ambientes formais, mas é inegável o papel que a escola exerce na formação e o seu significado no processo educativo de sujeitos que a integram. É no ensino formal que a educação se condiciona há um projeto pedagógico que orienta a prática docente. (BARBOSA, 2004 *apud* ANDRADE, 2020)

Percebe-se então, mais uma vez, que os registros desse momento pandêmico são carregados de reflexões sobre o fazer das professoras e sobre a construção de novos conhecimentos advindos deste período.

#### **4.6 A escuta dos bebês e crianças bem pequenas, presente nos registros analisados**

Um dos objetivos desta pesquisa é identificar se a escuta da criança se faz presente nos registros das professoras e se há reflexão sobre ela, ou seja, se em algum momento, ela é considerada, de alguma forma. Porém, antes de fazermos essa análise, cabe conceituar à qual escuta estamos nos referindo. Para tanto, recorremos a Friedmann (2020), que compreende a escuta como algo que é aprendido na percepção da singularidade do que se ouve na sua totalidade, não apenas do que é dito por palavras, mas também o que é dito pelo corpo e de forma subjetiva. Para a autora:

“Escuta”, do latim *auscultare*, significa “ouvir com atenção”. Escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro. (FRIEDMANN, 2020, p. 131).

Essa escuta imersiva, na busca pelo entendimento do que sente ou pensa um bebê ou uma criança pequena, exige do educador entrega, atenção, foco de observação e predisposição para escutar.

É possível perceber, em alguns registros analisados, trechos que denotam preocupação em observar e registrar as ações dos bebês e das crianças pequenas, na busca de compreender suas preferências e necessidades, como veremos nos excertos abaixo:

[...] Hoje foi muito legal o momento na roda de conversa, na qual, apresentei umas imagens das obras da Tarsila do Amaral e conversamos: o que eles veem? O que acharam? [...] (PROFESSORA CORA CORALINA, 2017. Registro 1)

[...]Percebemos que a crianças estão brincando mais de roda, depois que começamos a brincar mais e a ensinar as cantigas de roda (...) Essa turma adora tudo o que envolve música e dança. Outra atividade que eles adoram são as brincadeiras simbólicas. Eles ficam concentrados e realmente criando brincadeiras, principalmente com as sucatas, mercadinho... (PROFESSORA CORA CORALINA, 2017. Registro 3)

[...]Enquanto fazem todas essas explorações, estão interagindo entre si e também com as educadoras convidando a entrar nessa brincadeira cheia de imaginação. (PROFESSORA CARINA RISSI, 2017. Registro 6)

A escuta está presente nos registros analisados, tendo em vista que as professoras consideram os desejos dos bebês e crianças pequenas, à medida em que levam para a sala temas de interesse do grupo, de forma concreta e lúdica. Também oportunizam experiências que ampliem suas capacidades investigativas.

Nos excertos abaixo, é possível verificar nos registros a preocupação das professoras em manter o bem-estar dos bebês e crianças pequenas durante as propostas, bem como observar suas ações de forma detalhada, na busca pela compreensão de como investigam.

[...] Quando percebi que já iam começar a distrair e a grudar no corpo a gelatina, fui tirando eles, pois percebemos que não gostam quando a gelatina começa a grudar e choram. (PROFESSORA CORA CORALINA, 2018. Registro nº 8)

[...] A Tiffany manuseou a terra e usou vários utensílios como a peneira e os potes(...)Heloísa no início só observou, um pouco receosa em tocar, fui conversando com ela mostrando. Aos poucos, ela foi se aproximando [...] (PROFESSORA CORA CORALINA, 2018. Registro nº 10)

[...] Passado esse momento pegamos os cestos com os fantoches e logo as crianças se aproximaram para manusear (...) quem quer ser a vovó? Quem quer ser o vovô? Quem quer ser o menino? Cada criança com seus fantoches em mãos ela recommçou a música da história, mas dessa vez com as crianças participando ativamente (...) Com certeza iremos repetir essa proposta. (PROFESSORA CARINA RISSI, 2018. Registro nº 12)

Nos primeiros anos de vida, crianças são protagonistas de forma permanente: elas são o centro das atenções e expressam, de inúmeras maneiras, quem são e o que vivem. Levando em consideração a diversidade de naturezas, temperamentos, tendências, dons, origens, multiculturais, preferências, habilidades, canais expressivos, individuais, dificuldades ou limitações das mais variadas ordens é a base para conhecê-las e reconhecê-las.

A escuta dos bebês e crianças pequenas inicia-se na observação do seu fazer e, posteriormente interpretando, a partir da análise das falas das crianças, o comportamento investigativo dela diante de algum objeto ou ambiente novo, como ela brinca e interage com seus pares, por exemplo, conforme é possível verificar a seguir, nos trechos extraídos dos registros reflexivos:

[...] Na terça-feira, (...) me deparei com uma joaninha na janela da nossa sala e aí eu comecei a nossa roda dessa maneira...-Crianças, hoje nós temos uma visita aqui na sala! É um bichinho pequenininho, vermelho, tem bolinhas pretas e mora no Jardim!!! (...). Nesse momento, as crianças se aproximaram de mim com olhinhos curiosos [...] (PROFESSORA CARINA RISSI, 2019. Registro nº 15).

[...] Esse momento não foi planejado por mim. Mas, ao sairmos da sala, o Pietro me perguntou: Prô, cadê a minhoca? (...) a Luiza, a Ana Júlia e o Leandro também perguntavam onde está a minhoca? (...) Diante do interesse das crianças conheceremos mais sobre a vida da minhoca nos próximos dias. (PROFESSORA CARINA RISSI, 2019. Registro nº 16)

[...] Os bebês ficaram encantados com as panelas, acredito por serem objetos do seu cotidiano ainda não haviam apresentados a eles. Foram logo ao alcance dos objetos, primeiro momento pegaram as panelas explorando batendo uma na outra, claro ao emitir o som ao bater abriam o sorriso, como já disse eles adoram tudo que emite som [...] (PROFESSORA CORA CORALINA, 2019. Registro nº 17)

[...] Estamos aprendendo como acolher para que a tranquilize nesses momentos. Percebi que sente muito sono principalmente no período da manhã, quando consegue tirar soninho um tempo maior fica mais tranquila depois participa melhor da proposta., ela ainda está em processo de adaptação à rotina escolar. [...] (PROFESSORA CORA CORALINA, 2019. Registro nº 18)

À medida que o professor analisa as ações das crianças e registra, refletindo sobre elas, é possível que, em sua prática, aconteçam mais oportunidades e espaços para que ela se expresse com liberdade e seja protagonista no seu fazer, e assim, a escuta dos bebês e crianças pequenas aconteça e seja cada vez mais considerada.

#### **4.7 Apontamentos nos registros por parte da coordenação pedagógica: as devolutivas**

Historicamente, conforme vimos na seção 3.3, o registro no município de São Bernardo do Campo era visto principalmente como um apoio à memória do professor para a escrita dos relatórios individuais das crianças, não havendo uma diretriz específica do acompanhamento dele por parte da coordenação pedagógica, pois ela teria acesso aos relatórios individuais finalizados. Dessa forma, o olhar do coordenador para o registro não era necessariamente de acompanhamento do trabalho do professor, mas de supervisão da escrita sobre o desenvolvimento das crianças.

Nesse cenário, diversas ações formativas tiveram início na Emeb Notáveis Escritoras, com a expectativa de tornar os registros um instrumento de acompanhamento e reflexão sobre a prática. Porém, para que isso acontecesse de fato, fazia-se necessário que a coordenadora tivesse acesso a eles, até então vistos como um documento pessoal do professor. O primeiro passo foi fazer os professores compreenderem que estávamos em um grupo, no qual cada um tinha uma função, mas que todos eram pares.

Segundo Madalena Freire (2021), é no grupo coordenado por um professor na função de coordenador que aprendemos a pensar junto com o outro e isso mobiliza o processo de aprendizagem:

Aprendemos a ler construindo novas hipóteses na interação com o outro, aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses no confronto com as hipóteses do outro, aprendemos a refletir estruturando nossas hipóteses na interação e na troca com o grupo. A ação-interação e a troca movem o processo de aprendizagem. A função do educador, estando ele como professor coordenador ou diretor é interagir com seus educandos para coordenar a troca, na busca pelo conhecimento. (MADALENA FREIRE, 2021, p.71)

As devolutivas da coordenação surgem, tendo como expectativa que o educador, a partir do olhar do coordenador, no papel de parceiro mais experiente, assume uma postura de abertura, de cooperação, de flexibilidade e de interação e consegue estabelecer relações entre os processos vividos por ele e relatados em seus registros, além da descoberta de novas possibilidades de trabalho, a partir do olhar da coordenação.

O segundo desafio encontrado no grupo da Emeb Notáveis Escritoras foi romper com o medo do julgamento que a leitura do planejamento e dos registros poderia causar. Tendo em

vista as palavras de Madalena Freire (2021) de que a escrita denuncia, é compreensível o receio das professoras, já que a escrita poderia evidenciar suas concepções e fragilidades.

Uma ação feita pela coordenação foi a de compartilhar com a equipe docente os pontos que seriam observados na leitura dos instrumentos metodológicos, para que assim, os professores percebessem que não seria feita pela coordenação uma leitura com juízo de valor sobre o que planejavam ou escreviam, mas sim um olhar, com a intenção de qualificar pontos específicos relacionados às atividades permanentes do planejamento, conforme imagem 17.

Imagem 17 – Quadro de acompanhamento dos instrumentos metodológicos

**Quadro para acompanhamento do trabalho pedagógico**

Objetivos: Observar a estrutura e a organização do planejamento analisando a pertinência da proposta para a faixa etária. Promover a reflexão do professor a partir da leitura de seus registros.

Data	Estrutura e organização do planejamento	Pontos para serem observados pelo professor	Encaminhamentos sugeridos pela CP
Semana de ____/____			

Fonte: Acervo da escola

Para Proença (2020, p.57), “ao construir um vínculo sólido entre os membros do grupo e a coordenação, de modo a superar o aspecto de invasão de privacidade ao evidenciar o enriquecimento decorrente das trocas de ideias com o grupo.” Dessa forma, as devolutivas da coordenação passam a ser vistas como algo comum, esperado com ansiedade pelos educadores, como um *feedback* do trabalho realizado.

Nessa devolutiva da coordenação, muitas vezes, há mais perguntas do que repostas, pois as perguntas trazidas pelo coordenador ressignificam tanto os professores em formação quanto o próprio coordenador, no papel de formador. Porém, quais são as perguntas desafiadoras que o coordenador pode fazer, para mobilizar as aprendizagens dos professores?

Para Proença (2018), as boas perguntas são aquelas que

tiram o sujeito de sua zona de conforto, promovem a apropriação de novas alternativas para pensar determinado episódio e o confronto de diferentes pontos de vista. São perguntas que geram outras perguntas, outras indagações sob óticas diversificadas, outras possibilidades de apropriação do objeto. (PROENÇA,2018, p.19)

Para Proença (2020), um dos desafios do trabalho da coordenação é preservar a individualidade e a singularidade dos professores, respeitando suas características pessoais, sem dar à formação, um padrão.

Observando os registros dos professores, percebe-se que não há uma única forma de fazê-los e, isso é respeitar a individualidade do educador. Não importa o *layout* utilizado, mas o que está em jogo é fazer o professor acreditar na importância do registro, e mostrar que adquirindo o hábito de registrar, torna-se possível cada vez mais qualificar esse instrumento, refletindo sobre o seu fazer, abrindo-se para o novo e construindo uma prática autoral, em favorecimento de aprendizagens significativas e potentes para as crianças.

Tendo isso em vista e avançando nas relações com o seu grupo de professores, a coordenadora da Emeb Notáveis Escritoras elaborou um outro modelo de quadro, menos genérico do que o primeiro, mas ainda contendo pontos bastante específicos da análise do planejamento das professoras, que consideravam as atividades permanentes e pouco aparecia da análise dos registros, conforme imagem 18.

Imagem 18 - Quadro de devolutiva da coordenação pedagógica

**Devolutiva da coordenação pedagógica**  
Atividades planejadas na semana de \_\_\_\_/\_\_\_\_

Observações gerais:
Expressão artística:
Momento da história:
Brincadeira simbólica/ livre:
Motricidade:
Roda de variedades:
Musicalização:

Fonte: Acervo da escola

É papel do coordenador realizar intervenções e pensar em encaminhamentos que encorajem o professor a pensar e a agir na sua realidade. Quanto mais o educador questionar sua prática, mais desenvolverá a competência de agir sobre ela e ressignificá-la.

Segundo Fernández (2001),

Aprender é apropriar-se da linguagem; é historiar-se, recordar o passado para despertar-se o futuro. É deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se, crer e criar, arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis. (FERNÁNDEZ, 2001, p.36 apud PROENÇA, 2020, p.80)

Assim, na busca pela qualificação não apenas das propostas planejadas, mas a fim de qualificar os observáveis das professoras e encorajá-las a escrever e a construir uma prática autêntica, as devolutivas passaram a ser em forma de textos, nos quais se estabelecia um diálogo entre pares.

Podemos ilustrar este percurso de parceria estabelecido entre coordenação pedagógica e professoras, nas devolutivas enviadas para as professoras Carina Rissi, transcritas abaixo.

Devolutiva coordenação pedagógica –  
Professora: Carina Rissi

“As crianças são cheias de encantamento e nos encantam, não é mesmo? Que bom que o Pietro estava ao lado de uma educadora sensível que conseguiu captar sua expectativa com relação ao mundo que o cerca. Talvez, ainda podemos ampliar mais, perguntando por que ele quer saber sobre a minhoca? Onde ele viu uma minhoca? Como ela era? Onde será que podemos encontrar minhocas aqui na nossa escola? Aproveite que as crianças estão envolvidas com a minhoca e leve para eles imagens de minhocas diferentes, vídeos de minhoca, planeje momentos para falarem de minhoca! (...) não deixe a curiosidade das crianças morrer! (...) você sinalizou que o campo que você privilegiou essa semana foi “espaço tempo, quantidade relações e transformações” (...) vale muito a pena escrever sobre as experiências desse campo, até porque nos ajudará nas reflexões futuras (...) e por que você optou em dar ênfase aos conteúdos desse campo? Fico aguardando mais propostas com o tema minhoca. Rsr (DANIELA RUIZ, 2018)

Devolutiva coordenação pedagógica –  
Professora: Carina Rissi

Sobre chuchu e afins rsrs

Que bom que as crianças gostaram do chuchu. Acredito que a forma como você planejou a apresentação do legume tenha feito diferença e provocado vontade em experimentar, já que tudo eles levam à boca. Gostei muito da sua reflexão sobre o que chamou de “detalhes para aprimorar”. A nossa busca pelo aprimoramento é infinita... rsrs. Parece que nunca está bom, porque quando alcançamos uma coisa, já logo queremos outra... e assim, vamos seguindo! (...) E a minhoca? Alguma ideia se ela volta ou não para o planejamento? Fico à disposição para qualquer dúvida. (DANIELA RUIZ, 2018)

Devolutiva coordenação pedagógica –  
Professora: Carina Rissi

Obrigada por compartilhar essas belezuras!

Adorei o vídeo que você fez das crianças brincando no gramado. Apesar de ser curtinho, retrata com tanta graça a brincadeira livre das crianças... um barulhinho gostoso de alegria!

Eles são muito falantes! Foi possível ouvir “Fomiga”, “tá lindo, Pô”, “a fulhinha”, “a folha”.

Quantas possibilidades teve aquela proposta! Quantas experiências cada um deles tiveram! Fiquei encantada e emocionada. Parabéns!

Ali está um exemplo de como proporcionar a brincadeira livre, o contato com o meio, de acordo com as possibilidades das crianças. Pense em uma próxima oportunidade (e que ela não demore! Risos) de dar alguns elementos para complementar a brincadeira como papelão, por exemplo, para escorregarem na grama. Leve alguns de maneira despretensiosa e veja se eles terão a ideia de utilizar para brincar e como vão utilizar para brincar (...)

Se você autorizar, gostaria de compartilhar essa experiência com outras colegas Cps e também com outras professoras.

Fico à disposição para qualquer dúvida. (DANIELA RUIZ, 2019)

As devolutivas apontam para o caminho de parceria, de comprometimento compartilhado entre coordenação e professor e tem como meta que o professor caminhe autonomamente, construindo o seu fazer de forma segura, estabelecendo relação entre teoria e prática.

Fernández (2001, apud Proença,2020, p.79) reforça o papel importante da coordenação nessa relação de parceria, pois “ao validar e autorizar o educador a atuar do lugar de um ser pensante que ensina e aprende no seu cotidiano com a prática pedagógica é preciso reconhecer o próprio desejo de aprender para poder ver perceber-sentir-autorizar o do outro aprendiz”.

Abaixo, algumas das devolutivas enviadas para a Professora Cora Coralina, nesse percurso de construção de parceria entre coordenação e professora.

Devolutiva Coordenação Pedagógica  
Professora: Cora Coralina

Como foi gostoso ler seus registros... tão genuínos  
É possível sentir claramente sua emoção nas descobertas das crianças e como você está feliz com essa turminha. Eu também fico muito feliz por você e pelas crianças, que estão ganhando muito!

As fotos auxiliam muito na hora de registrar, porque elas nos remetem ao momento exato que aconteceu a proposta.

Durante os seus registros, é possível ver o percurso de adaptação das crianças, as quais choravam antes e que agora, estão seguras e os que ainda precisam de investimento para ficarem bem nesse ambiente coletivo. (...) Há observações muito pertinentes que nos mostram o quanto algumas crianças já têm conceitos formados, como por exemplo, quando eles viram a colher e foram logo levando a boca (...) A forma como você apresenta às crianças a proposta do dia, também demonstra muito carinho e calma em relação ao tempo da criança. Vou querer saber qual será a grata surpresa do próximo registro.

Obrigada por compartilhar. (DANIELA RUIZ, 2018)

Devolutiva Coordenação Pedagógica-  
Professora: Cora Coralina

Primeiro de tudo, vale a pena dizer como você cresceu nas suas escritas. As observações presentes no seu registro demonstram um olhar preocupado em descobrir como as crianças estão lendo o mundo ao seu redor. Isso é maravilhoso! Olhar e encantar-se com a infinidade de possibilidades que os bebês nos trazem. Fico muito feliz com esse crescimento.

A proposta com diversos materiais e diversas texturas foi muito boa (...)

Você aponta que talvez tenha usado recursos demais nessa proposta. Sugiro que, diante dessa avaliação, você repita a proposta, utilizando o que chamou mais a atenção delas (...) o que será que as crianças vão criar? Não há problema com a diversidade de materiais, mas é sempre bom, ao planejar, antecipar quais serão as possibilidades de investigação com os materiais propostos.

Fico à disposição para qualquer dúvida. (DANIELA RUIZ, 2018)

Devolutiva Coordenação Pedagógica  
Professora: Cora Coralina

Você percebeu como seu registro mudou?

Antes, há alguns anos, meia folha bastaria. Hoje, vejo seus registros aumentarem e sendo qualificados com observáveis que voltam para o seu planejamento e qualifica o cotidiano das suas crianças.

Esse é o papel do registro reflexivo! Ajudar você no planejamento das propostas posteriores e ajudá-la também a descobrir o que dá certo e o que não dá certo.

Fico feliz e honrada por presenciar seu crescimento profissional! Parabéns!  
(DANIELA RUIZ, 2020)

As devolutivas sobre os registros dos professores, feito pela coordenação pedagógica, é uma forma de construir essa relação de confiança mútua. À medida que o coordenador acompanha, também orienta o trabalho pedagógico do professor, não de forma punitiva, mas com a intenção de orientar, esclarecer o que ainda se fizer necessário, apontando aspectos positivos do trabalho do professor a fim de sugerir continuidade para o trabalho.

Assim sendo, a devolutiva da coordenação também é um espaço criado de diálogo, de troca e de formação, tanto para o professor quanto para a coordenação, e isso auxilia o professor, para que ele passe do fazer sem intencionalidade clara, para o fazer com intencionalidade, chamado por Paulo Freire de práxis.

#### **4.8 O processo de profissionalização dos professores**

A partir da análise dos registros das professoras envolvidas nesta pesquisa, foi possível perceber uma relação estreita entre o desenvolvimento profissional e a evolução no processo reflexivo de suas escritas. Tardif (2005) lembra-nos de que o trabalho modifica a identidade do trabalhador e com o passar do tempo, modifica-se também o seu saber trabalhar, pois

se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (TARDIF, 2005. p. 56)

O professor desenvolve suas características profissionais, sua cultura profissional no seu fazer cotidiano, à medida em que troca com seus pares e com suas crianças. Os momentos

formativos em serviço, nos HTPCs e HTPs, são exemplos de situações em que o professor está integrado ao seu grupo e tem a oportunidade de compartilhar seus saberes e de adquirir novos conhecimentos de fontes variadas.

Assim, o processo de formação continuada pode ser considerado uma dinâmica que contribui para a construção da identidade do sujeito, à proporção que cada um se forma e se modifica, a partir das relações que estabelece. Conforme aponta Tardif (2005),

de fato, a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre formação continuada e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos. Em última instância, os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus próprios objetivos. (TARDIF, 2005, p.292)

Outro fator relevante a ser considerado no processo de profissionalização dos professores é o tempo de trabalho na mesma unidade escolar, além do tempo de carreira. Cada instituição escolar tem sua identidade, suas concepções e cultura. A medida em que o professor atua na mesma unidade, ele tem a oportunidade de já conhecer as expectativas da direção escolar, da comunidade e entender o funcionamento daquele grupo.

Entendendo que o desenvolvimento profissional é um processo que ocorre ao longo da carreira do professor, não podemos negar a subjetividade que existe nessa constituição profissional, advinda das múltiplas relações que se estabelecem em seu fazer cotidiano, o que contribui para uma visão mais crítica sobre sua atuação.

Tardif (2005) trata o trabalho do professor como uma profissão de interações humanas, considerando os professores como intérpretes, pois eles interpretam as ações e situações em andamento na sala de aula, significando-as. Assim, o trabalho docente assume uma função crítica, que permite ao professor tomar distância de normas e parâmetros e aproximar-se do seu fazer com as crianças.

Os professores vivem cotidianamente situações na sua prática em que se fazem necessárias diferentes habilidades, além da capacidade de interpretação e decisão sobre situações novas. Segundo Tardif (2005), tais características correspondem a uma “epistemologia da prática pedagógica”

que corresponde à epistemologia de um trabalho que tem como objetivo o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites. (TARDIF,2005, p.111)

A partir dessa perspectiva, os professores produzem seu trabalho, mas também são produzidos por ele. Produzem conhecimentos, saberes, práticas, novas formas de ser e de estar presente no cotidiano escolar, percebendo o professor como o verdadeiro ator no processo de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um caminho e um percurso. Um caminho que de fora nos impõe e o percurso que nele fazemos. Deviam ser, por isso, indivisíveis e indissociáveis. Como os dois olhares com que nos abrimos ao mundo. Como as duas faces, a visível e a oculta, do que somos. Os caminhos existem para ser percorridos. E para ser reconhecidos interiormente por quem os percorre. O olhar para fora vê apenas o caminho, identifica-o como um objeto alheio e porventura estranho. Só o olhar para dentro reconhece o percurso, apropriando-se dos seus sentidos.

(Ademar Ferreira dos Santos)

Nesta dissertação, buscamos compreender o registro reflexivo como instrumento na qualificação da prática pedagógica de professoras da Educação Infantil, procurando responder se as professoras de bebês e crianças bem pequenas registram as atividades pedagógicas no dia a dia e como as suas práticas estão amparadas na reflexão sobre suas ações.

Para tanto, fez-se necessário, no início desta pesquisa, localizar historicamente o papel que os registros dos professores assumiam na rede de ensino da escola pesquisada. Observou-se que tal instrumento era solicitado como fonte de informações para o acompanhamento do desenvolvimento individual das crianças. Assim sendo, nele, era importante conter informações descritivas sobre as ações de cada criança em determinada proposta, como um apoio à memória.

A partir desse resgate histórico, foi possível compreender porque os registros, apesar de fazerem parte das ações cotidianas dos professores, não assumiam viés reflexivo e, tampouco, amparavam as ações posteriores do professor, ressignificando suas práticas. A percepção do valor do registro de práticas demanda tempo e esforço, justamente pelo fato de que, como professores, não estamos acostumados a escrever sobre nossas práticas e, menos ainda, a expor ao outro nossa escrita, que é reveladora de concepções e sentimentos.

Ao negar a escrita e a reflexão de sua prática, os professores deixam de se reconhecer como produtores de conhecimento, não percebendo o valor da sua prática. Tal conquista é processual e de cunho formativo, o que inicialmente, pode provocar resistência por parte de alguns e envolvimento por parte de outros, mas é preciso começar.

Há que se levar a sério os momentos formativos destinados aos professores, especialmente aqueles que acontecem no espaço escolar. As equipes gestoras, em especial os coordenadores pedagógicos, devem utilizar esses momentos como um espaço de compartilhamento de prática, de estudo baseado nas ações cotidianas, um lugar que ouça o

professor em suas necessidades, colaborando para que a partir das reflexões sobre suas ações, possam perceber-se construtores de sua prática.

É importante destacar que a aprendizagem não é linear nem para a criança nem para o adulto e que não basta pensarmos apenas na carga horária diária destinada ao registro, e, tampouco, afirmar quantos encontros formativos serão possíveis para transformar um registro descritivo em um registro reflexivo, pois não é o tempo cronológico que dará conta de que o grupo comece a escrever de forma reflexiva. É preciso considerar que existe o tempo subjetivo, íntimo e particular de cada sujeito, de cada indivíduo que participa desses momentos formativos.

Deve-se considerar também as experiências individuais dessas pessoas envolvidas no processo formativo, o que impossibilita nossa compreensão de que as aprendizagens acontecem de forma homogênea e linear. Há professores que vão caminhar mais à frente do seu grupo e há outros que irão precisar de mais tempo para considerar a possibilidade da escrita como a revisitação da sua prática e a possibilidade da construção da sua prática autoral, a partir dessa reflexão.

Há de se considerar também que para a construção de uma escrita reflexiva, é preciso despertar a sensibilidade professor. É preciso dar a ele possibilidades de expressão para além da escrita. Ele precisa perceber-se como sujeito pensante, como um sujeito humano, com limitações, mas com possibilidades.

É preciso despertar o senso estético do professor, para que ele consiga fazer uma escrita mais reflexiva. É preciso que o professor compreenda o que é refletir, o que é observar e que se permita denunciar a partir da sua escrita, sem medo, sem julgamentos e sem cobranças. A escrita denuncia e, essa denúncia favorece e possibilita o posicionamento do professor. Isso faz dele um sujeito que pensa, que age e um sujeito de mudança.

Construir uma prática autoral só é possível, se a formação continuada em serviço desse professor possibilitar uma abertura da visão do mundo, para que além de carga horária destinada à escrita, a instituição também o reconheça como sujeito pensante, autor da sua prática, sendo possível que ele perceba o seu fazer e reflita sobre o seu refazer, para que assim, o registro reflexivo traga contribuições que possam ressignificar suas práticas pedagógicas.

Há uma figura central nesse processo de apropriação e ressignificação da prática do professor por meio de seus registros, que é a figura do coordenador pedagógico. É ele que tem o papel de fazer a interlocução entre teoria e prática, aquele que deve provocar as reflexões do grupo, tanto de forma individual quanto coletiva.

Ao coordenador cabe, nos momentos formativos coletivos, levar o grupo a refletir sobre o Projeto Político-Pedagógico e o quanto esse documento traduz as práticas diárias da escola. De forma individual, estabelecer parceria com o professor e um diálogo aberto, de trocas de experiências, fazendo do registro um instrumento vivo, desburocratizado e que auxilie o professor no seu cotidiano.

Para tanto, é primordial que o coordenador conheça seu grupo e suas necessidades formativas. Nesta pesquisa, fomos capazes de perceber que a qualificação do registro caminhou junto com estratégias formativas significativas para o grupo de professores, por intermédio de devolutivas, tematizações de práticas e acompanhamento do planejamento em que foi capaz de analisar o replanejamento das propostas na perspectiva de promover avanços nas aprendizagens das crianças.

Na busca por uma ação formativa contínua, que considerasse as necessidades do grupo e que também considerasse o momento profissional de cada professor e o entendimento que cada um tinha sobre a importância do registro, qualificou não só os registros, mas também estreitou vínculos e trouxe para a coordenação a dimensão afetiva e dialógica nas suas formações. Houve um deslocamento do entendimento de que formação deveria ser apenas teórica, para o entendimento que as formações deveriam partir das experiências trazidas pelas professoras.

Outro dado que pudemos confirmar é que a escrita do registro passa por fases. Ele não surge primeiramente de forma reflexiva, mas se torna reflexivo a medida em que o professor entende que a escrita é uma ferramenta valiosa para sua atuação profissional e para sua formação permanente.

Inicialmente, os registros narram fatos superficiais da vivência com as crianças, e posteriormente, passam a narrar além dos fatos, algumas situações de aprendizagens mais explícitas. Após esse processo em que o professor se permite escrever e percebe que a escrita pode colaborar com sua prática, ele passa a olhar para o registro com outra finalidade. Ele desburocratiza esse instrumento, que passa a contar sobre o vivido.

A escrita dos professores, quando reflexiva, documenta e historiciza seu percurso profissional, é uma produção legítima que, apesar de trabalhosa, passa a ser prazerosa, pois o professor descobre o que os mobiliza a escrever.

Nos registros escritos em tempos de pandemia, foi possível verificar que sem a presença física das crianças, o que o mobilizava era o desejo de construir uma prática significativa no atendimento virtual. Foi necessário olhar para si e buscar novos caminhos, porém a reflexão sobre essa prática, que era construída cotidianamente, esteve sempre presente.

A busca pelo entendimento de como os bebês e as crianças pequenas aprendem, como são suas investigações nos contextos planejados, quais são seus desejos e necessidades, tanto no atendimento presencial quanto no virtual, trazem o entendimento de que o professor, ao refletir sobre seu fazer, compreende também a necessidade de escutar os bebês e crianças bem pequenas.

Na análise dos registros, percebe-se que as professoras alteram o gênero discursivo nas suas escritas. Ou seja, nos registros iniciais, percebe-se uma escrita descritiva, que relata o que ocorreu em alguma proposta realizada com as crianças. Nos registros intermediários, há uma narração mais objetiva e uma preocupação estética com uso de fotos e vídeos, que auxiliam a escrita. Já nos registros reflexivos, os textos apresentam conteúdo mais subjetivo, no mundo das reflexões. Essa alteração no gênero da escrita não retrata apenas uma mudança na forma da escrita, mas principalmente, denota uma nova maneira de ser e de se posicionar no mundo como indivíduo e como profissional.

As devolutivas escritas pela coordenadora pedagógica para os professores são um caminho para a construção de parceria e a busca pelo olhar do outro, que qualifica o percurso pedagógico do professor. A medida em que o coordenador constrói uma prática formativa significativa para seu grupo, mostra aos professores que uma prática pedagógica autoral se faz ouvindo as necessidades do grupo, entendendo as particularidades dele. A identidade profissional do coordenador e do professor se constrói no fazer cotidiano e de forma conjunta.

A análise documental traz dois pontos importantes que ainda podem ser qualificados nos registros: a busca pela relação entre teoria e prática presente de forma mais clara e a escrita e reflexão de práticas que podem ser qualificadas. Tais pontos são importantes para trazer ao professor a compreensão mais completa do papel do registro na qualificação da sua prática, pois possibilita um olhar mais aprofundado e ampliado sobre o ensinar, o aprender e o avaliar, que podem compor os registros.

A análise crítica da escrita dos registros permitiu a ampliação do olhar da coordenação pedagógica sobre sua própria prática e sobre quais os caminhos percorrer para a construção de um plano formativo significativo. Colocar o registro reflexivo como ponto de destaque nos fazeres cotidianos dos professores, trazendo esse tema para os momentos formativos, mobilizou a equipe docente a olhar para esse instrumento com mais relevância, tirando o registro do lugar de apoio à memória para a escrita dos relatórios, colocando-o no lugar de apoio a ação pedagógica e ao entendimento de qual professor ele quer ser.

À medida em que o professor compreende o papel do registro reflexivo, ele se empenha para realizar uma escrita reflexiva, e isso traz um impacto para a sua ação pedagógica. As concepções ficam mais claras e as ações passam a ser amparadas pelas suas concepções.

Considerando o impacto que o registro reflexivo tem para a qualificação na prática pedagógica do professor de bebês e crianças pequenas, é urgente compartilhar com a rede de ensino da escola pesquisada, a perspectiva e o registro, como instrumento potente de transformação, a começar pela presença desse instrumento de forma mais significativa no cotidiano do professor. Desburocratizá-lo e torná-lo elemento fundamental na construção de uma prática autoral, possibilita o professor sair da condição acrítica e reprodutiva de modelos.

O registro reflexivo exige do professor uma observação contundente da prática, na busca pela compreensão de como sua criança aprende, olhando para a escrita como a concretização das reflexões do seu fazer. Extrair o que tem de interessante no seu cotidiano, muitas vezes cansativo, quais aprendizagens ocorreram para as crianças e para ele como professor, compreendendo qual a visão de mundo presente no seu fazer e nas suas escritas.

A formação dos professores, quando favorece e permite que os profissionais registrem e reflitam sobre suas ações educativas, possibilita ao professor uma ação pedagógica robusta, com a interlocução e a intersecção entre teoria e prática, ação e reflexão.

Desta forma, ao debruçar-se sobre os registros nos momentos formativos e transformá-los em um elemento estruturante do fazer cotidiano do professor contribui de múltiplas formas na construção de uma prática pedagógica mais sólida. Para o professor, contribui na autoria de sua prática a medida em que favorece a reflexão sobre suas ações; às crianças possibilita a imersão em situações de aprendizagem mais significativas; e ao coordenador pedagógico, possibilita um encontro com seu próprio fazer, formando-se e transformando-se a medida em que efetiva a reflexão com seu grupo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Alberto de Carvalho. Discurso docente e redes de interações: um olhar sobre os novos desafios que a prática educativa apresenta no processo de pandemia. In: RODRIGUES, Janine Marta Coelho. SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos (Orgs). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. João Pessoa; Editora do CCTA, 2020.
- ARAÚJO, Joaquim M de; ARAÚJO, Alberto F. Celestin Freinet: trabalho, cooperação e aprendizagem. In: Formosinho, Julia, et al, (Org). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 1977.
- BARTOLOMEU, Fabiana. **Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores da Educação Infantil**. Dissertação de mestrado profissional: formação de formadores. PUC, São Paulo, SP. 2016.
- BROUGÈRE, Guiles. Vida Cotidiana e aprendizagens In **Aprender pela vida cotidiana**, BROUGÈRE, Guiles. ULMANN, Anne-lise (Orgs) Campinas/SP, Autores associados, 2012.
- CARVALHO, Cristina. GEWERC, Monique. O registro reflexivo do professor de educação infantil como arma de luta. **Educação em perspectiva**. Viçosa, MG, v. 10, p. e019022, 2019. DOI: 10.22294 /eduper /ppge /ufv.v10i0.7085. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7085>.
- CECHIN, Marizete Righi. Os registros em diário de bordo e a prática reflexiva docente. **Linguagens & Cidadania**, 1(2). <https://doi.org/10.5902/1516849231537> vol.1 n.2,jul/dez 2009.
- DAVOLI, Mara Documentar processos, recolher sinais. In MELLO, Suely A. et al (Org). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos,SP, Pedro e João, 2017.
- ELIAS, Marisa D C.; SANCHES, Amília C. Freinet e a pedagogia: uma velha ideia muito atual. In: Formosinho, Julia, et al (Org). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ELIAS, Marisa. D. C. A atualidade da proposta pedagógica de Célestin Freinet. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp.1, p. 612–619, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.esp.1.2017.9666. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9666>. Acesso em: 22 maio. 2021.
- FARIA, Ana L. G. de; SILVA, Adriana A. Por uma nova cultura da infância. **Revista Educação**, v.10, p.98-111, 2013.
- FERNÁNDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora**. Porto alegre: Artes médicas,1994.
- FOCHI, Paulo. **Afinal, o que fazem os bebês no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.
- FREIRE, Madalena et al. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos**. I.Série Seminários. São Paulo. Espaço pedagógico, 1996.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- FREIRE, Madalena. **Educador**. 8.ed. São Paulo. Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Madalena. **O papel do registro na formação do educador**. Plenário virtual – Educação e tecnologia. Disponível em [plenariovirtual.blogspot.com/2009/01/o-papel-do-formao-do.html](http://plenariovirtual.blogspot.com/2009/01/o-papel-do-formao-do.html). 05/10/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. saberes necessários a prática educativa. 15. ed. São Paulo, Paz e terra, 2000.

GARCIA, Lilian; ABREU, Krysthinna F. S. de. Registro e documentação pedagógica como projeto de formação docente In: OSTETTO, Luciana E (Org). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas/SP. Papirus, 2017.

HORN, Cláudia I; FABRIS, E. H. Registro Docente contemporâneo: infância e docência em tempos digitais. **Educação & Realidade** [online]. 2017, v. 42, n. 03 - Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623660624>. Epub 27 Mar 2017. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623660624>. Acesso em 9 setembro 2021, pp. 1103-1122.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona, Octaedro, 2006.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MERLI, Angélica de Almeida. STANGHERLIM, Roberta. **Por que (não) registrar? A importância do registro como instrumento de reflexão na formação de professores**. IX Colóquio de pesquisa sobre instituições escolares. Uninove, 2013. Disponível em [http://docs.uninove.br/arte/ix\\_coloquio/PDF/angelica\\_almeida.pdf](http://docs.uninove.br/arte/ix_coloquio/PDF/angelica_almeida.pdf)

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil**. 2009. 132 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2009.

OSTETTO, Luciana E. (Org). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas/SP. Papirus, 2017.

OSTETTO, Luciana E. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. Revista **@mbienteeducacão**. Universidade Cidade de São Paulo. Vol. 9. nº 2, jul/dez,2015,p.202 a 213.

OSTETTO, Luciana E.(Org). **Educação Infantil**. Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas/Sp, Papirus, 5ª ed., 2021.

PINAZZA, Monica A; FOCCHI, Paulo S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.19, n.40,p.184-199, maio/ago de 2018.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. **Os registros reflexivos como prática de autoria pedagógica**. V colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade. Sergipe, 2011. Disponível em [files.pibid-educacao-do-campo-ufu.webnode.com](http://files.pibid-educacao-do-campo-ufu.webnode.com) visitado em 08/10/2021.

PRADO, Guilherme do Val Toledo, SOLIGO, Rosaura (Orgs). **Porque escrever é fazer história**. Revelações, subversões, superações. São Paulo, Ed. Alínea, 2007.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente**. Abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

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

ROBIN, Jean-Yves. A carreira: adeus à formação, viva o acompanhamento. In **Aprender pela vida cotidiana**, BROUGÈRE, Guiles. ULMANN, Anne-lise (Orgs) Campinas/SP, Autores associados, 2012.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **A Educação Infantil em São Bernardo do Campo**: uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEIs. São Bernardo do Campo, 1992.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, Secretaria de Educação e Cultura. **Avaliação na educação infantil**, São Bernardo do Campo, 2007.

SÃO BERNARDO DO CAMPO, Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular: Educação Infantil**. Vol. II, caderno 2, 2007.

<https://www.saobernardo.sp.gov.br/historia-da-cidade>

pesquisa realizada em 16/11/2021 às 23h19

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-bernardo-do-campo>

pesquisa realizada em 16/11/2021 às 23h19

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na roda!**: Uma metodologia de formação humana da sala de aula ao desenvolvimento organizacional. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2017.

ZABALZA, Miguel. **Diários de Aula**. Porto: Ed. Porto, 1994.