



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

VERÔNICA BUGUINO RODRIGUES FERNANDES

**REGISTRO REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**

**São Paulo
2026**

VERÔNICA BUGUINO RODRIGUES FERNANDES

**REGISTRO REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE), para obtenção do grau de Mestra em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli.

São Paulo

2026

Fernandes, Verônica Buguino Rodrigues.

Registro reflexivo na educação infantil: possibilidades de resignificação da prática docente. / Verônica Buguino Rodrigues Fernandes. 2026.

137 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2026.

Orientador (a): Profª. Drª. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

- Registro reflexivo. 2. Avaliação formativa. 3. Educação infantil. 4. Prática pedagógica. 5. Coordenadora pedagógica.
- Vercelli, Ligia de Carvalho Abões. II. Título

CDU 372

VERÔNICA BUGUINO RODRIGUES FERNANDES

**REGISTRO REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE), para obtenção do grau de Mestra em Educação, pela banca examinadora formada por:

São Paulo, 24 de junho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

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

Membro: Elizabete Cristina Costa Renders, Dra. (USCS/SP)

Membro: Patricia Aparecida Bioto, Dra. (UNINOVE/SP)

São Paulo

2026

Dedico esta pesquisa à minha mãe,
Maria das Graças Buguino

AGRADECIMENTOS

Gratidão, primeiramente, a Deus, alicerce do meu renascimento e da minha transformação, em quem busco a verdadeira sabedoria para vivenciar, cotidianamente, o Seu propósito.

À minha mãe, Maria das Graças Buguino, que, muitas vezes em silêncio e com a ternura do seu olhar, sempre soube me transmitir as mensagens mais amorosas e inspiradoras para que eu seguisse em busca dos meus sonhos. Te amo!

À professora orientadora, Lígia, por sua condução firme, porém paciente, e por partilhar comigo momentos de escuta e de acolhimento, ao longo desta jornada acadêmica.

A todas as pessoas que caminharam comigo e participaram diretamente deste processo, representadas aqui por Adriana Martins, cujo gesto generoso de segurar minhas mãos impediu que eu desistisse e me impulsionou a alcançar este objetivo. Se hoje celebro a continuidade dessa caminhada, é porque fui sustentada pelo amor, pela força e pelo amparo desta e de tantas outras mulheres que trago no coração, com eterna gratidão.

Este trabalho é fruto de resiliência, pois, quando o medo e as adversidades ameaçaram mudar meu destino, foi na esperança e na fé em Deus que encontrei refrigério e renovo para chegar até aqui.

RESUMO

FERNANDES, Verônica Buguino Rodrigues. **Registro reflexivo na Educação Infantil:** possibilidades de ressignificação da prática docente, 2026. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2026.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o registro reflexivo na Educação Infantil, como possibilidade de ressignificação da prática pedagógica docente. Partindo deste objeto, emergiu a seguinte inquietação: os registros, após devolutiva da coordenadora pedagógica, da forma como são realizados pelas docentes, tornam-se reflexivos e ressignificam a prática pedagógica? Com o questionamento apresentado, delimitou-se como objetivo geral compreender como e se o registro reflexivo possibilita a ressignificação da prática pedagógica docente. Como objetivos específicos, elencou-se: verificar se o registro reflexivo propicia a escuta infantil; verificar em qual medida as orientações realizadas pela coordenação são consideradas pelas professoras; elaborar um *e-book* com os principais conceitos sobre o registro reflexivo, além de alguns registros e suas devolutivas. Partiu-se da premissa que, ao considerar os apontamentos realizados pela coordenação pedagógica, as professoras podem ressignificar sua prática, na medida em que refletem sobre seu fazer cotidiano. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, e os instrumentos de produção de dados foram os registros realizados por quatro docentes que lecionam há mais de cinco anos em uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de São Bernardo do Campo. Como referencial teórico, foram utilizados os seguintes autores: Cristiano Rogério Alcântara, Madalena Freire, Maria Alice Proença, Jussara Hoffmann e Paulo Sergio Fochi, para fundamentar a categoria registro; entre outros. Também foi feito uso de alguns ordenamentos legais federais e municipais, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Integrador da Infância Paulistana. A análise dos dados foi pautada na análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, da qual emergiram três categorias: o registro como espaço de escuta das crianças; o registro como instrumento de projeção pedagógica, entre repetição e ressignificação; e a incidência da devolutiva da coordenação pedagógica na qualificação do registro. Os resultados revelaram as potencialidades do registro reflexivo na Educação Infantil como instrumento de ressignificação da prática docente, sob a mediação da coordenação pedagógica. A investigação partiu da inquietação sobre a capacidade de os registros tornarem-se efetivamente reflexivos com a contribuição das devolutivas pedagógicas. Sendo assim, ficou destacado que a ressignificação não é um ato espontâneo, automático ou meramente mecânico, mas um processo dialógico e processual, evidenciando que o registro, quando isolado, tende ao relato burocrático e paralisado na fase descritiva, mas, ao ser atravessado pela interlocução formativa, de forma cooperativa, converte-se em instrumento de inteligibilidade da prática e visibilidade das infâncias.

Palavras-chave: registro reflexivo; avaliação formativa; Educação Infantil; prática pedagógica; coordenadora pedagógica.

ABSTRACT

FERNANDES, Verônica Buguino Rodrigues. Reflective Recording in Early Childhood Education: Possibilities for Re-signifying Teaching Practice, 2026. 135 p. Dissertation (Master's in Education) – Professional Postgraduate Program in Management and Educational Practices, Nove de Julho University, São Paulo, 2026.

This research focuses on reflective recording in Early Childhood Education as a possibility for re-signifying teaching practice. Starting from this object, the following question emerged: do the records, after feedback from the pedagogical coordinator, as they are carried out by the teachers, become reflective and re-signify pedagogical practice? With this question in mind, the general objective was defined as understanding how and if reflective recording enables the re-signification of teaching practice. Specific objectives included: verifying if reflective recording fosters listening to children; verifying to what extent the guidance provided by the coordination is considered by the teachers; The objective of this study was to develop an e-book outlining the main concepts of reflective journaling, along with some journal entries and their feedback. The premise was that, by considering the observations made by the pedagogical coordination, teachers can reframe their practice as they reflect on their daily work. The research followed a qualitative approach, and the data collection instruments were the journal entries made by four teachers who have been teaching for more than five years in an Early Childhood Education School in the Municipal Network of São Bernardo do Campo. The theoretical framework used included the following authors: Cristiano Rogério Alcântara, Madalena Freire, Maria Alice Proença, Jussara Hoffmann, and Paulo Sergio Fochi, among others, to support the category of journaling. Several federal and municipal legal frameworks were also used, including the National Education Guidelines and Bases Law, the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, the National Common Curriculum Base, and the Integrated Curriculum for Early Childhood Education in São Paulo. The data analysis was based on the content analysis proposed by Laurence Bardin, from which three categories emerged: the record as a space for listening to children; the record as an instrument of pedagogical projection, between repetition and re-signification; and the incidence of feedback from the pedagogical coordinator in the qualification of the record. The results revealed the potential of reflective recording in Early Childhood Education as an instrument for re-signifying teaching practice, under the mediation of the pedagogical coordinator. The investigation stemmed from the concern about the capacity of records to become effectively reflective with the contribution of pedagogical feedback. Thus, it was highlighted that re-signification is not a spontaneous, automatic, or merely mechanical act, but a dialogical and procedural process, evidencing that the record, when isolated, tends towards a bureaucratic and paralyzed report in the descriptive phase, but, when traversed by formative dialogue, in a cooperative way, it becomes an instrument of intelligibility of practice and visibility of childhoods.

Keywords: reflective journaling; formative assessment; Early Childhood Education; pedagogical practice; pedagogical coordinator.

RESUMEN

FERNANDES, Verônica Buguino Rodrigues. Registro reflexivo en Educación Infantil: posibilidades para la resignificación de la práctica docente, 2026. 135 p. Tesis (Maestría en Educación) – Programa de Posgrado Profesional en Gestión y Prácticas Educativas, Universidad Nove de Julho, São Paulo, 2026.

Esta investigación se centra en el registro reflexivo en Educación Infantil como una posibilidad para la resignificación de la práctica docente. Partiendo de este objeto, surgió la siguiente pregunta: ¿los registros, tras la retroalimentación del coordinador pedagógico, tal como los realizan los docentes, se convierten en reflexivos y resignifican la práctica pedagógica? Con esta pregunta en mente, el objetivo general se definió como comprender cómo y si el registro reflexivo permite la resignificación de la práctica docente. Los objetivos específicos incluyeron: verificar si el registro reflexivo fomenta la escucha activa de los niños; verificar en qué medida los docentes consideran la orientación proporcionada por la coordinación. El objetivo de este estudio fue desarrollar un libro electrónico que delineara los conceptos principales del diario reflexivo, junto con algunas entradas del diario y su retroalimentación. La premisa era que, al considerar las observaciones realizadas por la coordinación pedagógica, los docentes pueden replantear su práctica al reflexionar sobre su trabajo diario. La investigación siguió un enfoque cualitativo, y los instrumentos de recolección de datos fueron las entradas de diario realizadas por cuatro docentes que han estado enseñando durante más de cinco años en una Escuela de Educación Infantil en la Red Municipal de São Bernardo do Campo. El marco teórico utilizado incluyó a los siguientes autores: Cristiano Rogério Alcântara, Madalena Freire, Maria Alice Proença, Jussara Hoffmann y Paulo Sergio Fochi, entre otros, para apoyar la categoría de diario. También se utilizaron varios marcos legales federales y municipales, incluyendo la Ley de Directrices y Bases Nacionales de Educación, las Directrices Curriculares Nacionales para Educación Infantil, la Base Curricular Común Nacional y el Currículo Integrado para Educación Infantil en São Paulo. El análisis de datos se basó en el análisis de contenido propuesto por Laurence Bardin, del cual surgieron tres categorías: el registro como un espacio para escuchar a los niños; El registro como instrumento de proyección pedagógica, entre repetición y resignificación; y la incidencia de la retroalimentación del coordinador pedagógico en la cualificación del registro. Los resultados revelaron el potencial del registro reflexivo en Educación Infantil como instrumento para resignificar la práctica docente, bajo la mediación del coordinador pedagógico. La investigación surgió de la preocupación por la capacidad de los registros para volverse efectivamente reflexivos con la contribución de la retroalimentación pedagógica. Así, se destacó que la resignificación no es un acto espontáneo, automático o meramente mecánico, sino un proceso dialógico y procedimental, evidenciando que el registro, cuando está aislado, tiende a convertirse en un informe burocrático y paralizado en la fase descriptiva, pero, cuando se aborda mediante el diálogo formativo, de manera cooperativa, se transforma en un instrumento de inteligibilidad de la práctica y visibilidad de las infancias.

Palabras clave: diario reflexivo; evaluación formativa; Educación Infantil; práctica pedagógica; coordinador pedagógico.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AP	Assistente Pedagógica
BDTD	Banco de Teses e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CP	Coordenadora Pedagógica
CSE	Coordenadora de Serviços Educacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FASB	Faculdade São Bernardo
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LIPIEI	Linha de Pesquisa Intervenção Educação e Infância
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROGEPE	Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCL	Termo de Consentimento Livre
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas acadêmicas que vêm ao encontro do nosso objeto	17
Quadro 2 – Participantes do estudo	59
Quadro 3 – Descrição das categorias de análise	70
Quadro 4 – Trechos dos registros de junho a setembro de 2024 – professora 1 (P1)	72
Quadro 5 – Trechos dos registros de agosto de 2024 – professora 2 (P2)/ Infantil IA	75
Quadro 6 – Trechos dos registros de setembro a outubro de 2024 – professora 3 (P3)	77
Quadro 7 – Trechos dos registros de outubro de 2024 – professora 4 (P4)	80
Quadro 8 – Trechos dos registros de fevereiro de 2025 – professora 1 (P1)	83
Quadro 9 – Trechos dos registros de fevereiro de 2025 – professora 2 (P2)	85
Quadro 10 – Trechos dos registros de fevereiro de 2025 – professora 3 (P3)	88
Quadro 11 – Trechos dos registros de fevereiro de 2025 – professora 4 (P4)	90
Quadro 12 – Trechos dos registros de março de 2025 – professora 1 (P1)	96
Quadro 13 – Devolutiva da coordenadora pedagógica, referente ao registro da professora 1 (P1)	97
Quadro 14 – Trechos dos registros de agosto a outubro de 2025 – professora 1 (P1)	99
Quadro 15 – Devolutiva da coordenadora pedagógica, referente ao registro da professora 1 (P1)	100
Quadro 16 – Trechos dos registros de março de 2025 – professora 2 (P2)	103
Quadro 17 – Devolutiva da coordenadora pedagógica, referente ao registro da professora 2 (P2)	103
Quadro 18 – Trechos dos registros de agosto de 2025 – professora 2 (P2)	105
Quadro 19 – Devolutiva da coordenadora pedagógica, referente ao registro da professora 2 (P2)	106
Quadro 20 – Trechos dos registros de abril de 2025 – professora 3 (P3)	108
Quadro 21 – Devolutiva da coordenadora pedagógica, referente ao registro da professora 3 (P3)	108
Quadro 22 – Trechos dos registros de agosto de 2025 – professora 3 (P3)	111
Quadro 23 – Devolutiva da coordenadora pedagógica, referente ao registro da professora 3 (P3)	112
Quadro 24 – Trechos dos registros de março e abril de 2025 – professora 4 (P4)	115
Quadro 25 – Devolutiva da coordenadora pedagógica, referente ao registro da professora 4 (P4)	115

Quadro 26 – Trechos dos registros de outubro de 2025 – professora 4 (P4)	117
Quadro 27 – Devolutiva da coordenadora pedagógica, referente ao registro da professora 4 (P4)	118
Quadro 28 – Roteiro de condução da coordenadora pedagógica	124

SUMÁRIO

RETRATANDO-ME	11
1 INTRODUÇÃO	14
2 O REGISTRO REFLEXIVO E A AVALIAÇÃO FORMATIVA: COMO RESSIGNIFICAR A PRÁTICA DOCENTE?	23
2.1 Registro reflexivo na educação: para que refletir?	23
2.2 Avaliação formativa na Educação Infantil: para que acompanhar?	28
2.3 O ciclo avaliativo na Educação Infantil: como tornar a aprendizagem visível?	30
3 O REGISTRO REFLEXIVO NAS LEGISLAÇÕES FEDERAIS E MUNICIPAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO INFANTIL, EM SÃO BERNARDO DO CAMPO, E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO	34
3.1 O registro reflexivo nas legislações federais e municipais que regem a Educação Infantil	34
3.2 O registro reflexivo no município de São Bernardo do Campo	39
3.3 Implicações do registro reflexivo na prática pedagógica	42
3.4 O papel da coordenação pedagógica na mediação do registro reflexivo	48
4 O REGISTRO REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	55
4.1 Os problemas, os objetivos e a hipótese do estudo	55
4.2 Metodologia	55
4.3 Caracterização da Unidade Escolar	56
4.4 Caracterização das participantes do estudo	59
4.5 A formação continuada na Unidade Escolar	62
4.6 Análise dos registros das professoras participantes da pesquisa	66
4.7 Análise dos registros realizados pelas docentes: anos de 2024 e 2025	70
4.7.1 Categoria 1: O registro como espaço de escuta das crianças	71
4.7.2 Categoria 2: O registro como instrumento de projeção pedagógica, entre repetição e resignificação	82
4.7.3 Categoria 3: a incidência da devolutiva da coordenação pedagógica na qualificação do registro	95
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ENCONTROS FORMATIVOS MEDIADOS PELA COORDENADORA PEDAGÓGICA	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132

RETRATANDO-ME

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (Freire, 1992, p. 9).

Nasci e cresci na região do Grande ABC Paulista, mais especificamente na cidade de Diadema, onde estudei desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sempre na rede pública de ensino. Esse período me reporta a muitas lembranças positivas e outras que me levam a refletir sobre o modo de ensinar daquela época e os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem atuais.

Sempre fui incentivada a estudar, principalmente pela minha mãe, que concluiu o Ensino Médio após os 50 anos de idade, em função de inúmeros desafios da vida. Desde muito pequenina o ato de ensinar estava na minha essência e brincadeiras de criança. Com o passar do tempo, tive pessoas que me inspiraram a seguir o sonho de ser professora e que foram fundamentais para tornar essa jornada possível. Elas me orientaram e indicaram o caminho que seria necessário percorrer para chegar até aqui, sempre segurando na mão da pessoa que me ensinou o verdadeiro significado de ESPERANÇAR: minha mãe. Ela me ajudou a não desistir e ir atrás dos meus sonhos, apesar de qualquer obstáculo, assim como nos ensina Paulo Freire, quando ressalta que esperançar é construir e se unir com outras pessoas para transformar...

Desde então, foi com esse objetivo de transformação que iniciei na área da educação, no ano de 2006, ao me matricular na graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia na Faculdade São Bernardo (FASB).

Para contribuir com a minha prática, comecei a trabalhar em uma escola da Rede Municipal de São Bernardo do Campo como estagiária remunerada, na qual permaneci por aproximadamente 3 anos.

Durante a graduação, participei de seminários, cursos complementares e tenho muito orgulho de ter realizado o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o Tema: “A importância do desenvolvimento da linguagem na educação de crianças autistas”. Foram momentos de muitas aprendizagens e trocas com as minhas parceiras de grupo.

No último ano da faculdade, em 2008, participei de um processo seletivo em uma escola particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental I para exercer a função de

auxiliar de sala e, no ano seguinte, fui contratada como professora. Após concluir a graduação, no ano de 2009, concomitantemente à função mencionada acima, ingressei na Rede Municipal de São Bernardo do Campo, como professora substituta.

Em julho de 2013, ingressei na Rede Municipal de Santo André exercendo o cargo de professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Nestes anos, atuei com crianças da primeira infância, o que me levou a cursar especialização *lato sensu* em Educação Infantil.

Nos anos de 2017 e 2018, participei de grupos de estudos voltados para implementação do Documento Curricular da Cidade de Santo André, um grande marco para a Rede. Nesse mesmo período, pedi exoneração do cargo de professora na Rede Municipal de São Bernardo do Campo, uma decisão que impactou e, conseqüentemente, refletiu na minha trajetória na Educação.

Na Rede Municipal de Santo André, continuei atuando como professora de Educação Infantil e, no contraturno, participei, durante aproximadamente um ano, do Programa Mais Saber Integral, realizando o acompanhamento pedagógico das disciplinas Português e Matemática, com um grupo de crianças de diferentes faixas etárias. Além disso, participei de formações oferecidas pela Rede, como Musicalização na Educação Infantil e *Mindlab* local, no qual tive a oportunidade de compartilhar a minha prática pedagógica com os demais educadores.

Em março de 2020, assumi a função de Assistente Pedagógica (AP) em uma creche recém-inaugurada, que, na época, contava com dez salas, atendia duzentas e setenta crianças e famílias e possuía oitenta e oito funcionários.

Duas semanas depois, com a notícia da pandemia da Covid-19, tive que ressignificar minha prática, meu olhar e aprender a caminhar em parceria com a equipe de professores e gestores mais experientes e com a Coordenadora de Serviços Educacionais (CSE) – cargo que corresponde à supervisora escolar – que, naquele momento, uniram-se para continuar acolhendo e atendendo as crianças e suas famílias.

A partir dessa experiência, minha visão sobre as práticas pedagógicas foi se transformando, e algumas perguntas começaram a surgir, principalmente referentes às documentações pedagógicas existentes na Rede, como o caderno de registro semanal, registro reflexivo e relatórios de grupo e individuais das crianças. Ao longo desses anos, venho aprendendo muito sobre a formação de professores, acompanhamento e estudo dos instrumentos de registro e avaliação, e como estes podem contribuir para revelar o processo de construção de conhecimento das crianças, bem como ser uma ferramenta que possibilita a reflexão e ressignificação da ação pedagógica do professor.

Meu encantamento, inquietação e despertar sobre o tema documentação pedagógica ficou ainda mais latente durante a participação, no grupo de pesquisa do Mestrado, da Coordenadora de Serviços Educacionais com mais quatro Assistentes Pedagógicas da Rede Municipal de Santo André no ano de 2021, cujo tema foi “Portfólio reflexivo, como estratégia formativa com assistentes pedagógicas do município de Santo André”, em que a orientadora foi a professora Dra. Patricia Aparecida Bioto. Pude, então, vivenciar na prática e iniciar o processo de compreensão sobre a importância do registro. Também foram proporcionados momentos formativos pela Rede, no decorrer daquele ano, sobre os Espaços do Sim e a Documentação Pedagógica.

Dito isto, ingressar no Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), compondo a Linha de Pesquisa Intervenção Educação e Infância (LIPIEI), tornou-se cada vez mais significativo, pois estou sempre direcionando o meu olhar para a prática pedagógica, a partir da reflexão das minhas vivências, principalmente em parceria com o grupo de educadores que compõem a equipe da creche, para que juntos possamos assumir consciência de como podemos aperfeiçoar nossas ações, com base nos instrumentos de registro. Desde então, venho realizando pesquisas sobre o tema, cujo objeto de estudo é o registro reflexivo na Educação Infantil, como possibilidade de ressignificação da prática pedagógica docente.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho desenvolvido com o registro reflexivo na Educação Infantil, não é algo recente. Segundo Mendonça (2009), foi por volta de 1920 que Célestin Freinet iniciou suas práticas pedagógicas, e foi durante essa década que ele introduziu o Livro da Vida. Esse registro coletivo surgiu a partir da sua busca por métodos de ensino mais dinâmicos e centrados na participação ativa das crianças. O Livro da Vida surge pela sua motivação, enquanto professor de uma turma primária, de valorizar as experiências e vivências das crianças no processo educacional, entendendo que o ensino deveria estar ligado ao contexto de vida de cada um dos alunos, e que, por meio do registro de suas próprias histórias e reflexões, eles se tornariam mais conscientes de seu desenvolvimento e do ambiente ao redor.

O Livro da Vida tem como principal objetivo registrar, de forma contínua e coletiva, os acontecimentos significativos do cotidiano das turmas, sendo mais do que um simples diário. É um material para registro da memória, identidade e reflexão, em que se reconhece a rica vida cotidiana, seja com acontecimentos pequenos ou grandes, que se tornam matérias-primas para a aprendizagem. São os relatos de um dia a dia, as propostas, uma visita, uma descoberta, onde os alunos se veem como sujeitos de sua própria história.

Madalena Freire (2023), educadora brasileira, desde a década de 1980, utilizava os registros reflexivos em sua prática com as crianças, e seu principal objetivo era promover a reflexão e a autocompreensão, tanto do educador quanto dos pequenos, sobre os processos que envolviam o aprender e o ensinar. Para a autora, os registros permitem que o educador acompanhe o desenvolvimento das crianças, observando suas dificuldades, avanços, e particularidades, além de ajudar a planejar estratégias pedagógicas que respondam melhor às necessidades de cada criança.

A autora complementa que o registro é uma ferramenta de conscientização que auxilia o educador a reconhecer o processo de aprendizagem de forma contínua e detalhada; não se limita com a finalidade de anotar atividades realizadas, mas busca compreender os sentimentos, as descobertas e as relações das crianças com o mundo ao seu redor. Dessa forma, o registro se torna um instrumento para valorizar a expressão individual dos alunos, reforçar a importância da escuta e estimular a construção de uma prática educativa humanizada, crítica e transformadora.

Maria Alice Proença (2003) destaca, em suas pesquisas, que o registro reflexivo tem um papel fundamental de (re)construção da autoria docente. Reforça que refletir por escrito sobre a própria prática permite ao professor revisitar suas experiências, ressignificá-las e, a

partir disso, afirmar sua identidade profissional de forma ainda mais autêntica. Ou seja, a autora reforça que registrar vai muito além de descrever algo, é tecer sentidos entre as memórias, é ação e transformação.

Na obra *O registro e a documentação pedagógica: entre o real e o ideal... o possível!*, Proença (2022) defende o registro reflexivo como uma prática essencial à constituição da autoria docente e ao fortalecimento da identidade profissional do educador. Para a autora, o ato de registrar não se resume à descrição de atividades ou à coleta de dados sobre o cotidiano escolar. Trata-se, antes, de uma experiência de reflexão crítica, em que o professor atribui sentido às suas vivências, (re)elabora suas práticas e projeta novas possibilidades de ação.

A autora enfatiza que o registro reflexivo se constitui como uma ferramenta formativa potente à medida que favorece o diálogo entre a memória, a experiência e o pensamento pedagógico. Ao refletir sobre sua prática, o educador não apenas resgata elementos da sua trajetória profissional, mas também constrói novas compreensões sobre o processo educativo, ampliando sua capacidade de análise e intervenção.

Nesta perspectiva, a atuação da coordenação pedagógica constitui-se como um ponto de intervenção voltado à tomada de consciência do docente sobre sua prática cotidiana. Segundo Proença (2022), o avanço das equipes educativas depende da consolidação de um ambiente escolar pautado na reflexão permanente e na corresponsabilidade coletiva. Sob esse ponto, no contexto específico da Educação Infantil, tal trabalho ganha materialidade por meio do registro reflexivo, compreendido não apenas como um instrumento documental, mas como uma articulação imprescindível entre o referencial teórico e a ação pedagógica.

Essa articulação é potencializada pelo uso do registro que, na visão de Cristiano Rogério Alcântara (2022), configura-se como um dispositivo privilegiado de formação em serviço. Para o autor, esse material só atinge sua potência máxima quando estabelece um espaço de interlocução entre o professor e a coordenação, sendo a devolutiva um elo fundamental dessa engrenagem. Alcântara ressalta que o registro desprovido de um retorno qualificado corre o risco de tornar-se um "grito no vazio", perdendo sua capacidade reflexiva. Assim, cabe à coordenação o exercício de uma escuta ativa e escrita que, ao oferecer devolutivas formativas, retira o docente do isolamento e o instiga a olhar para as minúcias do fazer pedagógico.

Ao sistematizar esse olhar mediado, o registro viabiliza a ressignificação das práticas, permitindo que a teoria se converta em transformações possíveis e sensíveis às especificidades do desenvolvimento infantil. Além disso, a convergência entre o pensamento dos autores destaca que o movimento de registrar e documentar torna visíveis os aspectos

sutis do cotidiano escolar, contribuindo não apenas para a valorização do trabalho docente, mas também para a construção de uma cultura pedagógica baseada na escuta, na partilha e na constante ressignificação das experiências cotidianas. Assim, surge a necessidade de investigar como esse processo ocorre na realidade das instituições educacionais. Embora a fundamentação teórica aponte o registro como um potente instrumento de transformação, observa-se, por vezes, um distanciamento entre a metodologia e a prática efetiva no chão da escola.

Diante disso, cabe apresentar a relevância do registro reflexivo a partir da *Proposta Curricular* "Educação Infantil: Orientações Curriculares para a Educação Infantil", do Município de São Bernardo do Campo (2024b), que aborda a importância dos registros reflexivos e da documentação pedagógica como instrumentos essenciais no acompanhamento do desenvolvimento das crianças e na melhoria contínua das práticas educacionais. A ênfase está na documentação pedagógica, não apenas como um produto final (como portfólios ou exposições), mas como um processo contínuo e colaborativo, que registra e reflete sobre as experiências das crianças e o ambiente de aprendizagem. Esse processo visa fortalecer o papel do professor na observação e análise das interações e criações infantis, promovendo um ambiente de escuta ativa e respeito ao ritmo de cada criança. No documento do município de São Bernardo do Campo, o registro reflexivo é um instrumento metodológico a ser utilizado pelos educadores para avaliar e replanejar a prática docente.

O Município também tem como base o *Documento Orientador* (São Bernardo do Campo, 2024a), embasado em diretrizes legais e conceituais que definem os parâmetros para o funcionamento das instituições de ensino. Abrange desde o planejamento macro, como o Projeto Político-Pedagógico e o calendário escolar, até questões operacionais de matrículas, documentação e programas de saúde. Além disso, atua como um guia de interligação entre a gestão escolar e a Secretaria de Educação, enfatizando a contínua qualificação profissional dos agentes envolvidos no processo educativo. Alinhado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e à Resolução CNE/CEB nº 5/2009, o documento reitera que a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento integral da criança, desvinculada de objetivos de promoção ou classificação. No âmbito desta rede de ensino, tal prática institucionaliza-se por meio de múltiplos instrumentos metodológicos, com destaque para o registro reflexivo.

O *Documento Orientador* (São Bernardo do Campo, 2024a) institucionaliza o registro reflexivo como o principal instrumento metodológico de sustentação da práxis docente. Diferenciando-se de uma mera descrição cronológica de eventos, este dispositivo constitui-se

como um espaço de investigação e análise crítica, onde o professor interpreta as interações, os movimentos grupais e as singularidades das crianças à luz da teoria. Conforme as diretrizes da Rede, o registro reflexivo atua como o motor do replanejamento didático, permitindo que a observação cotidiana se transforme em ação pedagógica intencional. Este processo é potencializado pela interface com a coordenação pedagógica, que, por meio de devolutivas formativas, qualifica o olhar docente. Assim, o registro deixa de ser um documento estático para tornar-se uma ferramenta viva de garantia de direitos e de eliminação de barreiras à aprendizagem.

Para iniciar esta pesquisa, foi realizada uma busca de dissertações, teses e artigos acadêmicos, respectivamente, nas plataformas do Banco de Teses e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e no *Scientific Eletronic Library Online (SCIELO)*. Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores em conjunto: registro reflexivo, Educação Infantil, prática pedagógica. Foram identificados aproximadamente 40 resultados, entre teses e dissertações. Nesta busca, foram selecionadas seis dissertações, no período temporal de 2019 a 2024, por serem as mais atuais, somente na área da educação.

Quadro 1 – Pesquisas acadêmicas que vêm ao encontro do nosso objeto

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE	ANO	UNIVERSIDADE/ PERIÓDICO
Thaionara Servilha	A importância da prática do registro reflexivo na formação do professor da Educação Infantil	Dissertação	2024	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Josivania Pereira Mendonça de Souza	Ciências Naturais na Educação Infantil: práticas e saberes docentes revelados nos registros pedagógicos	Dissertação	2024	Universidade de São Paulo (USP)
Leila Cilene Silva	O coordenador Pedagógico em Diadema: Uma experiência de autoconfrontação em uma escola de educação infantil	Dissertação	2023	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
Daniela Ruiz	O registro reflexivo como instrumento na qualificação da prática pedagógica de professores da Educação Infantil	Dissertação	2022	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

Tais Romero	A importância do registro para a reflexão crítica da prática no chão da escola de Educação Infantil	Dissertação	2020	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Lia Mara dos Santos	O registro reflexivo na Educação Infantil	Dissertação	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024).

A dissertação de Thaionara Servilha (2024), intitulada *A importância da prática do registro reflexivo na formação do professor da Educação Infantil*, explora o papel essencial do registro reflexivo na prática pedagógica de professores da Educação Infantil. O estudo é baseado em uma pesquisa-ação que envolve seis professoras com experiência mínima de cinco anos nessa etapa educacional. A pesquisa destaca como o ato de registrar permite que os professores reflitam criticamente sobre suas práticas, contribuindo para a construção de uma autoria pedagógica mais sólida. A dissertação também enfatiza que o registro não apenas documenta as práticas pedagógicas, mas também oferece um espaço para avaliar o desenvolvimento das crianças e melhorar a prática educacional de forma contínua e significativa. Isso ajuda os professores a reconhecerem a singularidade e as escolhas das crianças, promovendo uma prática mais autoral e individualizada.

No mesmo sentido, Josivania Pereira Mendonça de Souza (2024), em sua pesquisa *Ciências Naturais na Educação Infantil: práticas e saberes docentes revelados nos registros pedagógicos*, analisa registros de uma professora a partir de um projeto de investigação sobre o crescimento de girassóis, desenvolvido com crianças de 3 a 4 anos. A pesquisa evidencia como os registros pedagógicos, compostos por textos, transcrições de falas, fotos e desenhos, revelam tanto os encaminhamentos didáticos quanto a escuta e o respeito às vozes infantis, permitindo reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e pensamentos. A autora reforça a documentação pedagógica como ferramenta de reflexão crítica e de explicitação dos saberes que orientam a ação docente.

Leila Cilene da Silva (2023), na sua pesquisa *O coordenador Pedagógico em Diadema: Uma experiência de autoconfrontação em uma escola de educação infantil*, analisa a atuação do coordenador pedagógico (CP) na Educação Infantil da Rede Municipal de Diadema, investigando sua identidade enquanto formador, articulador e mediador das práticas educativas. A pesquisa fundamenta-se na premissa de que o CP é uma peça essencial na

gestão escolar, responsável por promover a reflexão crítica e a ressignificação do fazer docente, em conformidade com as diretrizes educacionais. Silva (2023), com base em Placco, Oliveira, Lima e Santos, caracteriza o coordenador como o elo entre o currículo e a prática em sala de aula. Destaca o desafio de desvencilhar este profissional das demandas puramente administrativo-burocráticas, para que ele possa exercer sua função por meio da formação continuada. Na Educação Infantil, essa atuação exige uma concepção de criança como sujeito de direitos e protagonista, tendo as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do planejamento. A pesquisa se configura como um estudo de caso em uma escola da rede, utilizando a autoconfrontação como principal instrumento de produção de dados. Esta técnica permite que os docentes analisem suas próprias práticas, gerando processos de autoformação. O estudo reitera que a eficácia da coordenação pedagógica está imersa no sentimento de pertencimento e na cultura de grupo, e que a mudança nas práticas educativas ocorre quando o professor se sente parte do processo formativo, mediado por um coordenador, que atua como parceiro reflexivo e não apenas como um supervisor de tarefas.

A dissertação de Daniela Ruiz (2022), intitulada *O Registro reflexivo como instrumento na qualificação da prática pedagógica de professoras na Educação Infantil*, explora como o registro reflexivo pode qualificar as práticas pedagógicas de professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos em uma escola municipal de São Bernardo do Campo. O estudo investiga se as professoras registram suas atividades diárias e se esses registros são acompanhados de reflexões que possam ressignificar suas práticas. O principal objetivo é entender como o registro reflexivo contribui para o aprimoramento pedagógico e a humanização das práticas educativas, com foco na escuta das crianças. A hipótese da pesquisa sugere que o processo de formação, baseado na ação-reflexão-ação, pode promover transformações nas práticas pedagógicas, tornando-as mais críticas e dialógicas. A metodologia adotada é qualitativa, e os dados foram coletados através de registros das professoras e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa demonstra que as reflexões se tornam mais presentes nos registros à medida que as professoras participam de processos formativos reflexivos, aproximando a teoria da prática educativa. Essa dissertação contribui significativamente para o campo da Educação Infantil, reforçando a importância do registro e da reflexão contínua na formação docente e na qualidade das interações pedagógicas com crianças pequenas.

Taís Romero (2020) apresenta, em sua pesquisa *A importância do registro para a reflexão crítica da prática no chão da escola de Educação Infantil*, o papel crucial do registro reflexivo no desenvolvimento do planejamento pedagógico na Educação Infantil. A pesquisa

analisa como o registro, quando utilizado além de seu caráter burocrático, pode se tornar uma ferramenta poderosa para a transformação da prática docente, promovendo a reflexão crítica sobre as ações pedagógicas. Romero aponta que, ao longo do processo de formação continuada dos professores, os registros evoluíram de anotações burocráticas para textos mais reflexivos. Esse tipo de documentação permite que os educadores reavaliem suas práticas, ajustem o planejamento e ressignifiquem suas funções dentro do ambiente escolar, ajudando a consolidar a formação docente. A pesquisa também discute a importância da formação continuada como um processo reflexivo contínuo, que envolve o desenvolvimento crítico da prática dos professores no contexto da Educação Infantil.

A pesquisa de Lia Mara dos Santos (2019), denominada *O Registro Reflexivo na Educação Infantil*, aborda a importância do registro reflexivo como uma prática pedagógica na Educação Infantil. O estudo enfatiza que o ato de registrar as observações e reflexões sobre as atividades cotidianas permite aos educadores uma compreensão mais profunda do processo de desenvolvimento das crianças. O registro reflexivo não é apenas um documento administrativo ou burocrático, mas uma ferramenta que promove a reflexão crítica sobre a prática educativa, permitindo aos professores avaliar e ajustar suas estratégias pedagógicas. Essa prática contribui para a personalização do ensino, pois oferece um espaço para a observação das particularidades de cada criança, suas necessidades e avanços. Além disso, Lia Mara destaca que o registro reflexivo envolve tanto o professor quanto a criança no processo de ensino-aprendizagem. Ao registrar suas observações, o educador reflete sobre as interações, as conquistas e os desafios enfrentados pelas crianças, promovendo um olhar mais atento e sensível ao seu desenvolvimento integral. Ressalta o registro reflexivo como uma prática fundamental para a melhoria da qualidade da Educação Infantil, facilitando um ensino mais consciente, crítico e ajustado às necessidades das crianças.

Pode-se observar que as seis pesquisas apresentadas revelam que o registro reflexivo não se limita a uma prática documental ou administrativa, mas se constitui como uma ferramenta essencial para a formação continuada dos professores, para a qualificação das práticas pedagógicas e para a valorização das infâncias. Em diferentes contextos, os estudos demonstram que registrar com intencionalidade reflexiva possibilita ao docente reconhecer e ressignificar sua ação educativa, favorecer a escuta das crianças, ampliar o diálogo entre teoria e prática, além de contribuir para a construção de uma autoria docente crítica e sensível às especificidades do cotidiano escolar.

Diante do exposto, propõe-se, como objeto de estudo desta pesquisa, o registro reflexivo na Educação Infantil, como possibilidade de ressignificação da prática pedagógica

docente. Partindo deste objeto, emergiu a seguinte inquietação: os registros, após devolutiva da coordenadora pedagógica, da forma como são realizados pelas docentes, tornam-se reflexivos e ressignificam a prática pedagógica?

Com o questionamento apresentado, delimitou-se como objetivo geral: compreender como e se o registro reflexivo possibilita a ressignificação da prática pedagógica docente. Como objetivos específicos, elencou-se: verificar se o registro reflexivo propicia a escuta infantil; verificar em qual medida as orientações realizadas pela coordenação são consideradas pelas professoras; elaborar uma proposta de intervenção e um *e-book* com os principais conceitos sobre o registro reflexivo, além de alguns registros e suas devolutivas.

Partiu-se da premissa que, ao considerar os apontamentos realizados pela coordenação pedagógica, as professoras podem ressignificar sua prática, à medida que refletem sobre seu fazer cotidiano. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, e os instrumentos de produção de dados foram os registros realizados por quatro docentes que lecionam há mais de cinco anos em uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de São Bernardo do Campo.

A análise dos dados foi pautada na análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, da qual emergiram: o registro como espaço de escuta das crianças; o registro como instrumento de projeção pedagógica, entre repetição e ressignificação; e a incidência da devolutiva da coordenação pedagógica na qualificação do registro.

Como referencial teórico, foram pautados os seguintes autores: Cristiano Rogério Alcântara, Madalena Freire, Maria Alice Proença, Jussara Hoffmann e Paulo Sergio Fochi, para fundamentar a categoria registro, entre outros. Também se fez uso de alguns ordenamentos legais federais e municipais, entre eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Integrador da Infância Paulistana.

Esta dissertação está organizada em seis seções.

Na primeira seção (introdutória), é contextualizado o objeto; são apresentados estudos precedentes e a estrutura deste estudo.

Na segunda seção, intitulada “O Registro Reflexivo e a Avaliação Formativa: Como ressignificar a prática Docente?”, o estudo dedica-se a examinar o registro reflexivo como eixo estruturante do desenvolvimento profissional e da qualificação da Educação Infantil, articulando-o à avaliação formativa.

Na terceira seção, é feita a contextualização histórica do registro reflexivo como um instrumento metodológico nas legislações federais, como ele é considerado nos documentos municipais de São Bernardo do Campo e suas implicações na prática pedagógica desta rede.

Na quarta seção, é realizada a caracterização da unidade escolar, *lócus* da pesquisa, buscando-se analisar elementos formativos e relacionais, que abarcam o registro reflexivo e o papel da coordenadora pedagógica da unidade, tanto nas formações em serviço como nas devolutivas oferecidas aos educadores, além de se verificar a trajetória e relevância do registro reflexivo para a equipe docente. Feita a análise dos dados obtidos na análise documental realizada pela pesquisadora, é apresentado o resultado da pesquisa.

Na quinta seção, é apresentada a proposta de intervenção, seguida das considerações finais.

2 O REGISTRO REFLEXIVO E A AVALIAÇÃO FORMATIVA: COMO RESSIGNIFICAR A PRÁTICA DOCENTE?

Esta seção tem como objetivo discutir o registro reflexivo como prática central para o desenvolvimento profissional docente e para a qualificação da Educação Infantil, considerando sua estreita relação com a avaliação formativa. Tal avaliação é compreendida como um processo contínuo, sistemático e integrado à prática pedagógica, cujo propósito é compreender o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de modo qualitativo, valorizando suas potencialidades, interesses e necessidades singulares.

Diferentemente da avaliação somativa, voltada prioritariamente para resultados finais, a avaliação formativa privilegia o acompanhamento cotidiano das experiências educativas, possibilitando ajustes constantes no planejamento e na ação pedagógica. Nesse contexto, o registro reflexivo assume papel fundamental, pois permite documentar, analisar e ressignificar práticas, favorecendo uma escuta mais atenta da infância e a construção de intervenções pedagógicas mais intencionais.

O ciclo avaliativo formativo, que envolve observação, registro, análise e intervenção, constitui-se como um movimento contínuo e dinâmico, sustentando um processo sistemático e reflexivo de acompanhamento da aprendizagem. Mais do que um instrumento de verificação, esse ciclo representa um recurso formativo que contribui para a melhoria permanente da prática docente e para a criação de ambientes educativos mais responsivos e significativos.

No campo teórico, diversos autores contribuem para a compreensão da função formativa do registro, sendo o registro exercício de autoria docente e espaço de diálogo entre pensamento e ação. Alcântara (2022, p. 173-174) enfatiza sua dimensão metacognitiva, ressaltando que “[...] Registrar não é tarefa fácil para o professor, por isso, é necessário inserir no percurso formativo docente que ocorre no contexto educacional”. Ostetto (2015) e Fochi e Pinazza (2018), por sua vez, sublinham a centralidade do registro no processo de escuta e interpretação da infância, apontando para sua função mediadora entre experiência, planejamento e intervenção.

2.1 Registro reflexivo na educação: para que refletir?

O registro pedagógico é parte indissociável da prática docente na Educação Infantil, pois busca sua essencialidade na ação de compreender e transformar as experiências vividas pelas crianças no contexto escolar. No entanto, é fundamental distinguir entre o ato de

simplesmente registrar e o de registrar com reflexão. O primeiro diz respeito à anotação descritiva de acontecimentos, enquanto o segundo envolve um processo analítico, interpretativo e crítico sobre o que foi observado, estabelecendo relações entre a ação pedagógica e os objetivos educacionais propostos. Carvalho e Fochi (2017, p. 33) ressaltam que o registro reflexivo é um convite ao professor para pensar sobre o seu fazer e, a partir disso, reconstruí-lo (“Observar, registrar e interpretar para projetar”), o que transforma o ato de registrar em uma ferramenta de formação permanente.

Madalena Freire (1996, p. 42), em sua obra *Observação, registro, reflexão*, afirma que “[...] o registro é o espelho do pensamento e da prática do professor; capaz de revelar a intencionalidade e a coerência do fazer pedagógico”. Pode-se, então, compreender que registrar com reflexão significa ir além da descrição de fatos. É a busca por decifrar os significados que emergem das interações, das produções e das atitudes das crianças. Essa abordagem implica questionar o que ocorreu, por que ocorreu e quais são as possíveis escolhas que culminarão em boas ações para a continuidade do trabalho.

Nessa perspectiva, o registro reflexivo se configura como espelho da prática docente, pois permite que o professor visualize, de forma concreta, como suas escolhas metodológicas, suas intervenções e seu posicionamento influenciam as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Ao revisar seus registros, o educador se confronta com a própria prática, percebendo coerências, lacunas e potencialidades. Schön (1992, p. 83) denomina esse movimento de “reflexão sobre a ação”, que consiste em analisar retrospectivamente as situações vividas, identificando aprendizados e planejando mudanças.

A reflexão sobre os registros também tem o poder de transformar o olhar do professor. Ao organizar e analisar as informações coletadas, o educador passa a enxergar as crianças não apenas pelo que fazem, mas pelo que revelam em suas ações, expressões e silêncios, enfatizando a particularidade do que é observado.

A documentação pedagógica, longe de configurar-se como uma tarefa meramente burocrática, estabelece-se como um potente instrumento de transformação da práxis docente. A reflexão sistemática sobre os registros permite um deslocamento do olhar do educador: ao organizar e analisar as informações coletadas no cotidiano, o profissional passa a observar, além do superficial, as ações das crianças. Nesse processo, as expressões, os gestos e, fundamentalmente, os silêncios dos sujeitos infantis passam a ser lidos como reveladores de processos cognitivos e subjetivos, conferindo visibilidade à particularidade do que é observado.

O potencial do registro reflexivo expande-se quando este se abre à interlocução com outros atores da comunidade escolar. Ao ser socializado com pares, coordenação e famílias, o registro deixa de ser uma propriedade isolada do professor para integrar um acervo comum de conhecimento pedagógico.

Um dos aspectos mais relevantes do registro reflexivo é seu potencial para a construção coletiva. Quando os registros são compartilhados com outros professores, com a coordenação pedagógica e com as famílias, eles deixam de ser propriedade individual e passam a integrar um patrimônio coletivo de conhecimento e reflexão. Essa partilha enriquece a análise, pois múltiplos olhares contribuem para interpretar as experiências e para propor novos encaminhamentos. Santos (2019, p. 71) destaca a importância da colaboração para compreender e valorizar o percurso educativo: “Assim, entendo que a escola é um coletivo de relações: entre crianças, professores, famílias, colaboradores, coordenadores pedagógicos, estagiárias, equipe administrativa e equipe diretiva. Enfim, as relações são múltiplas e em rede”.

Ao se defender a ideia de que as relações escolares são, sobretudo, coletivas, e que o tão sonhado protagonismo infantil deve ser objeto de reflexão, planejamento e ação, deve-se garantir que as crianças também participem da construção dos registros, selecionando trabalhos para portfólios, construindo exposições, comentando fotografias ou ajudando a narrar acontecimentos, pois, assim, reconhecem-se como indivíduos ativos e pertencentes àquele meio, desenvolvendo autoestima e autonomia, além de, factualmente, ter maior interesse pela escola e pelo aprendizado. Carvalho e Fochi (2017, p. 163) trazem, em perspectiva:

Não podemos dizer que é tudo livre, porém é possível, na organização do tempo na escola, ter certa elasticidade, e é ela que cria a possibilidade de a criança construir autonomia não solitária, compartilhada; que cria sucessivamente aquilo que chamamos de cidadania ativa.

A elasticidade propriamente citada infere não somente uma flexibilidade na organização do tempo e dos espaços, como também defende o respeito ao ritmo próprio de cada criança, permitindo um desenvolvimento mais orgânico. Essa maleabilidade possibilita que as vivências não sejam interrompidas por mera formalidade e que a reflexão sobre o currículo também se alinhe ao olhar crítico do docente que observa as particularidades e necessidades de sua turma.

A clareza de objetivos também é condição indispensável para que o registro reflexivo cumpra sua função. Sem critérios definidos, há risco de que os registros se tornem dispersos

ou meramente burocráticos, perdendo seu potencial formativo. Hoffmann (2014, p. 65) adverte que “[...] registrar sem objetivo é acumular dados; registrar com intenção é construir conhecimento”. Assim, é necessário que cada registro responda a questões como: o que estou de fato observando? O que quero compreender com esta observação? De que forma este registro pode orientar minhas próximas ações?

Rinaldi (2012), inspirada na abordagem de *Reggio Emilia*, define que documentar é tornar visível o pensamento das crianças e, ao mesmo tempo, o pensamento do professor sobre elas. Essa visibilidade amplia a compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem que os atores da Educação Infantil vivenciam cotidianamente, além de favorecer intervenções e mediações contextualizadas e respeitadas, próprias da criticidade e da formação cidadã.

O processo de reflexão também deve vir da coordenação pedagógica, e mediado pelo registro reflexivo, deve atuar como um espaço privilegiado para abertura de diálogo formativo entre gestão escolar e professores. Romero (2020) reforça que o “chão da escola” se transforma quando o registro é compreendido como ponto de partida para a construção de propostas colaborativas, enquanto Santos (2019) enfatiza a escuta sensível como base para compreender as transformações do espaço e ressignificar a prática.

Por sua vez, Ostetto (2008) compreende o coordenador pedagógico como curador de experiências que, a partir da visualização do registro, deve trazer coerência entre teoria e prática, assegurando a intencionalidade educativa. Assim, a reflexão da coordenação deve estar fundamentada no registro reflexivo, aliada à observação crítica das vivências, para além de recortes do cotidiano, consolidando-se como uma prática essencial para formar continuamente os profissionais e melhorar a qualidade da educação em um sistema colaborativo.

No caso das famílias, o acesso aos registros reflexivos pode ser ferramenta transformadora, capaz de aproximar o universo escolar do cotidiano doméstico, fortalecendo a parceria entre ambos. Ao conhecerem as situações vividas, as conquistas alcançadas e as dificuldades enfrentadas pelas crianças, os familiares podem oferecer suporte mais adequado e estabelecer diálogos significativos com a escola. Hoffmann (2014) argumenta que a avaliação formativa só se realiza integralmente quando favorece a comunicação com a família, ampliando a compreensão do processo educativo como um todo. Pinheiro e Drumond (2024, p. 6) destacam que

Esta documentação pedagógica se comunica na escola, entre os professores e as famílias, em um processo para escutar, para refletir, para criar situações de aprendizagens, compartilhando com a comunidade escolar, com isso construindo memórias, criando identidade, comunicando, restituindo significativamente a vida cotidiana nas instituições de Educação Infantil através das brincadeiras e das interações [...].

Dessa forma, o compartilhamento dos registros reflexivos com as famílias transcende a função informativa e assume um caráter formativo, favorecendo a construção de uma comunidade educativa coesa e participativa. Ao possibilitar que pais e responsáveis compreendam o percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, cria-se um terreno fértil para o diálogo, a corresponsabilidade e o reconhecimento da criança como protagonista de sua própria história escolar, ao mesmo tempo em que se valoriza o trabalho docente, que passa por um período de desvalorização social.

No contexto da avaliação formativa, o registro reflexivo não é um elemento acessório, mas um eixo estruturante. Ele sustenta o ciclo avaliativo, ao fornecer evidências concretas para a reflexão e para o planejamento. Ao mesmo tempo, funciona como instrumento de autoavaliação docente, pois expõe não apenas o que a criança fez, mas como o professor agiu, reagiu e organizou as experiências. Nesse sentido, registrar com reflexão significa reconhecer-se como parte ativa do processo, assumindo a responsabilidade por transformá-lo (Freire, M., 1996).

Na rotina da Educação Infantil, a avaliação formativa se manifesta em ações contínuas. O professor observa como a criança interage com os colegas, como explora os brinquedos e como expressa suas ideias. Com base nessas observações, ele planeja a próxima atividade, oferecendo desafios adequados ao nível de desenvolvimento de cada um. Os registros são compartilhados com as famílias ou não, mostrando o desenvolvimento de forma concreta e significativa, e não por meio de notas ou conceitos.

Em suma, a avaliação formativa, na Educação Infantil, é um ato de compreensão e valorização da criança. Ao articular teoria, respaldo legal e práticas intencionais, ela transforma a avaliação em uma ferramenta poderosa para o ensino e a aprendizagem, garantindo que o foco esteja sempre no desenvolvimento integral e no bem-estar da criança.

Em síntese, o registro reflexivo é mais do que um documento ou um conjunto de anotações: é uma prática que deve transformar o olhar do professor, ampliar o diálogo com a equipe pedagógica, fortalecer o vínculo com as famílias e dar visibilidade às aprendizagens das crianças. Ao fazê-lo, o educador não apenas narra o que aconteceu, mas constrói, junto com a comunidade escolar, um novo sentido para a experiência educativa. Registrar é um ato

político e pedagógico; é escolher o que merece ser lembrado e, por isso mesmo, o que merece ser transformado.

2.2 Avaliação formativa na Educação Infantil: para que acompanhar?

A avaliação formativa configura-se como um processo contínuo e investigativo, cuja função vai além de aferir resultados, buscando compreender e potencializar aquilo que as crianças aprendem e como se desenvolvem. Nessa perspectiva, a avaliação formativa se diferencia radicalmente da avaliação somativa. Enquanto esta última foca no resultado final, utilizando instrumentos que quantificam e classificam o desempenho, a avaliação formativa acompanha o percurso, identificando avanços e necessidades, para que o professor possa intervir de forma assertiva. Como afirma Hoffmann (2005, p. 17), “[...] avaliar é um ato de investigação, e não de comprovação”, pois se trata de compreender o caminho percorrido pela criança, e não apenas registrar um ponto de chegada.

Para Hoffmann (2005), a avaliação é um ato de reflexão e ação que deve acompanhar o percurso de aprendizagem de cada criança, auxiliando o educador a planejar e intervir de forma mais eficaz. A autora defende que a avaliação deve ser um processo dialógico, em que o educador não apenas observa o que a criança faz, mas também busca compreender o que ela pensa e sente durante o processo.

É uma forma de entender a lógica infantil e de mediar a relação da criança com o conhecimento. Isso significa que o professor precisa olhar o processo, não apenas o produto. O foco não está no resultado final (como um desenho ou uma construção), mas em como a criança chegou até ele. A avaliação considera as estratégias utilizadas, as tentativas, os erros e as descobertas. Deve-se valorizar o erro como fonte de aprendizagem. Considerar o erro não é uma falha, mas um indicativo de como a criança está pensando. Ele se torna um ponto de partida para a intervenção do professor. É importante documentar para compreender. A autora enfatiza a importância de registrar as observações de forma descritiva e detalhada. Esses registros servem para que o professor e a família possam acompanhar o desenvolvimento da criança e, juntos, tomar decisões pedagógicas.

Na Educação Infantil, a avaliação assume um caráter processual e mediador, distanciando-se de modelos classificatórios para perseguir objetivos específicos que priorizam o acompanhamento sistemático do desenvolvimento integral do aluno. Essa perspectiva demanda a personalização das experiências de aprendizagem, pautada, sobretudo, no respeito ao tempo singular e subjetivo de cada criança. Nesse contexto, a ação de acompanhar exige do

docente um olhar atento e sensível, capaz de identificar, nas pequenas conquistas e nos sinais de avanço, as pistas para o planejamento pedagógico, mesmo diante dos desafios inerentes ao processo de maturação.

Essa postura investigativa do professor converge para o que Silva (2012, p. 5) define como uma prática de interação constante. Segundo o autor,

[...] na educação infantil faz-se necessário respeitar o ritmo de desenvolvimento cognitivo de cada criança, o educador deve interagir com o aluno, acompanhando em todos os momentos, observando, intervindo, desafiando numa constante produção de conhecimentos, promovendo assim uma avaliação correta frente à construção do conhecimento de cada um.

Esse tipo de avaliação persegue objetivos específicos que incluem o acompanhamento sistemático do desenvolvimento integral, a personalização das experiências de aprendizagem e o respeito ao tempo singular de cada criança. Nesse contexto, acompanhar exige um olhar atento e sensível, capaz de reconhecer as pequenas conquistas e sinais de avanço, mesmo quando ainda há desafios a superar.

O processo de avaliação formativa, sobretudo, busca compreender as relações já vivenciadas pelo educando e como seu histórico social atua em sua forma única de enxergar o mundo ao seu redor. Nesse sentido, o trabalho da escola não deve se resumir a distribuir notas e/ou categorizar as crianças hierarquicamente, mas sim compreender que, se um dos principais objetivos da educação é formar indivíduos capazes de pensar e se expressar frente ao mundo, o olhar pedagógico deve considerar todo o processo de construção de conhecimento, até mesmo aqueles obtidos fora do espaço institucional. (Hoffmann, 2005).

A avaliação formativa, ao registrar e analisar as interações, possibilita que a mediação pedagógica ocorra no ponto exato em que possa promover o avanço. Com o olhar atento e a mediação adequada, o professor assume o papel de investigador do processo educativo, refletindo sobre sua própria prática e, com precisas intervenções, que as crianças possam refletir e construir a si mesmas.

O Marco Legal da Primeira Infância Brasileiro (Brasil, 2016) reforça o caráter formativo dessa etapa avaliativa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, art. 31), estabelece que “[...] na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) determinam que a avaliação deve ter caráter processual, contínuo e qualitativo, priorizando registros descritivos e observando o contexto social, cultural e

histórico das crianças (Brasil, 2009). A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 39), por sua vez, orienta que “[...] as avaliações devem ocorrer de forma integrada ao processo educativo e considerar as aprendizagens nos campos de experiência”, o que reafirma o compromisso com práticas avaliativas que respeitem as crianças como sujeitos de direitos, singulares e coletivos. A legislação brasileira orienta uma avaliação na educação infantil, que é contínua, qualitativa e descritiva, focada em observar o desenvolvimento integral da criança em seu contexto, e não em classificá-la, sendo uma ferramenta de apoio ao professor para planejar e adequar o trabalho pedagógico.

Para que essa abordagem se concretize, a observação sistemática e uma ação devolutiva contínua se formam como elementos centrais. Quando estruturada, a observação não se limita a anotações isoladas, mas gera registros organizados que sustentam a análise e a tomada de decisão pedagógica. Perrenoud (1999, p. 103) defende que o retorno dado ao aluno sobre seu trabalho é uma das ferramentas mais poderosas para a regulação das aprendizagens, devendo ser específico, construtivo e orientado para novas ações. No caso das crianças pequenas, esse retorno se concretiza tanto por meio de interações verbais quanto pela reorganização de propostas e ambientes, sinalizando novos desafios e oportunidades.

Assim, a avaliação formativa na Educação Infantil não se configura apenas como um procedimento técnico, mas como uma postura ética e pedagógica comprometida com a escuta e a valorização das crianças. Ao articular fundamentação teórica, respaldo legal e práticas intencionais de observação e devolutiva, ela transforma o ato de avaliar em um ato de compreender, ensinar e aprender continuamente.

2.3 O ciclo avaliativo na Educação Infantil: como tornar a aprendizagem visível?

O ciclo avaliativo formativo é um processo contínuo que estrutura a prática docente em uma sequência dinâmica de etapas interligadas, cujo objetivo é acompanhar, compreender e potencializar a aprendizagem das crianças. Esse ciclo, na Educação Infantil, pode ser sintetizado nas fases de observar, registrar, refletir, planejar, intervir e reavaliar, formando um movimento que se retroalimenta e mantém viva a conexão entre avaliação e prática pedagógica. A teoria de Perrenoud (1999) define que regular as aprendizagens significa ajustá-las continuamente, de acordo com as necessidades diagnosticadas, o que só é possível quando a avaliação está integrada à ação educativa.

A etapa de observação representa o ponto de partida e exige intencionalidade. Observar não é apenas olhar, mas focalizar elementos que permitam compreender o

desenvolvimento das crianças. Madalena Freire (1996, p. 24) ressalta que “[...] observar é aprender a ver o que a criança revela em seu gesto, sua fala e seu silêncio”, destacando que essa atenção sensível requer planejamento prévio, definição de objetivos e registro das evidências. Essa observação sistemática é a base sobre a qual todo o ciclo avaliativo se constrói.

O registro é a materialização da observação. Ele pode se apresentar em diferentes formatos: anotações em diários de bordo, relatórios narrativos, fichas descritivas, fotografias e vídeos. Hoffmann (2014, p. 62) afirma que “[...] registrar é organizar a memória da prática”, permitindo ao professor revisitar o percurso de aprendizagem e identificar aspectos que poderiam passar despercebidos no cotidiano escolar. O registro não deve se restringir a descrever o que ocorreu, mas evidenciar a intencionalidade educativa e os significados das experiências.

A fase de reflexão consiste em analisar criticamente os registros para compreender o que eles revelam sobre as aprendizagens e desafios das crianças. Para Schön (1992, p. 83), a reflexão na ação implica “[...] pensar sobre o que fazemos enquanto fazemos”, enquanto a reflexão sobre a ação ocorre quando se revisita a experiência para aprender com ela. Na prática docente, esse momento é decisivo para identificar quais intervenções podem favorecer o avanço da aprendizagem, quais estratégias devem ser mantidas e quais precisam ser ajustadas.

A etapa de planejamento surge diretamente da reflexão. Trata-se de reorganizar o trabalho pedagógico, selecionar materiais, propor novos desafios e ajustar tempos e espaços com base nas necessidades diagnosticadas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), o planejamento deve ser flexível e considerar a criança como protagonista, garantindo que as propostas mantenham relevância e significado.

A intervenção é o momento em que as estratégias planejadas são colocadas em prática. Nessa fase, o professor atua como mediador, criando oportunidades de aprendizagem que dialoguem com os interesses e potencialidades das crianças, conforme orienta Vygotsky (1998), ao discutir a importância da mediação no desenvolvimento. Intervir não significa corrigir mecanicamente dificuldades, mas oferecer condições para que a criança avance, explorando novas possibilidades de ação e pensamento.

Assim, a reavaliação encerra um ciclo e inicia outro. Ela implica retomar a observação após a intervenção, verificando se as estratégias adotadas geraram avanços e quais aspectos ainda demandam atenção. Esse movimento circular assegura que a avaliação não seja pontual,

mas um processo permanente, capaz de acompanhar a evolução de cada criança ao longo do tempo.

Diversas ferramentas podem apoiar a execução desse ciclo avaliativo formativo. O portfólio, por exemplo, organiza trabalhos produzidos pela criança ao longo do tempo, permitindo acompanhar seu progresso de maneira concreta. Fochi (2019a, p. 12) define que documentar “[...] é sinônimo de registrar, de produzir documentos ou evidências. Nesse caso, estamos remetendo à ação de fotografar, filmar, anotar, recolher produções das crianças”. Assim, os relatórios narrativos descrevem episódios significativos e revelam a singularidade das experiências vividas. Os diários de bordo funcionam como registros reflexivos do professor, documentando percepções e hipóteses sobre as aprendizagens. Fotografias e vídeos, quando usados com critério, capturam aspectos não verbais e sutis do desenvolvimento, complementando o registro escrito.

A documentação produzida ao longo do ciclo não se destina apenas ao professor, mas também orienta o diálogo com as famílias e a equipe pedagógica. Compartilhar evidências com os pais contribui para que compreendam o percurso de desenvolvimento da criança, fortalecendo a parceria entre escola e família. Com a equipe pedagógica, a documentação favorece a troca de experiências, a construção coletiva de estratégias e a coerência entre práticas educativas, sendo não apenas um registro do que ocorreu, mas um instrumento para o pensamento e para o diálogo (Project Zero; Reggio Children, 2014).

Exemplos concretos ilustram como o ciclo avaliativo formativo se materializa na prática. Em uma proposta de exploração, em que o chão foi coberto com folhas de papel, a observação revelou que um grupo de crianças se concentrou mais em explorar e criar um movimento de investigação do que colorir as folhas de papel com as canetinhas oferecidas. O registro fotográfico e narrativo dessa situação, aliado à reflexão, levou o professor a, por meio da escuta, observação e interpretação das crianças, “[...] entender quais processos e procedimentos escolhem para ganhar afeto e conhecimentos”, e fazer a seguinte indagação, que contribuirá para futuros planejamentos e qualificação das intervenções: “Quais maravilhas e ocasiões podem fazer surgir uma seção da creche completamente transformadora? Uma seção ‘empapelada’, cujo chão foi coberto com amplas folhas de papel, é o fundo que desambienta, o qual as professoras prepararam para as crianças numa manhã” (Project Zero; Reggio Children, 2014, p. 14).

O ciclo avaliativo formativo foca no potencial da criança e não em suas deficiências. Pode-se considerar que empodera o educador, que passa a ser um pesquisador de sua própria prática, e a criança, que é vista como uma protagonista ativa de seu processo de

aprendizagem. A documentação do percurso de desenvolvimento se torna uma valiosa fonte de informação para a comunicação com as famílias, permitindo uma parceria mais efetiva e transparente. Em síntese, este modelo avaliativo transforma a avaliação de um mero procedimento burocrático em um ato de compreensão e valorização da infância.

Por fim, o ciclo avaliativo formativo, ao articular observação, registro, reflexão, planejamento, intervenção e reavaliação, promove uma prática docente responsiva e comprometida com a singularidade das crianças. Ele transforma a avaliação em um processo de aprendizagem compartilhado, em que cada decisão pedagógica é sustentada por evidências, diálogo e intencionalidade.

Em suma, este ciclo e o registro reflexivo não se apresentam como meras etapas técnicas, mas se articulam como o próprio centro de uma prática pedagógica consciente e responsiva na Educação Infantil. Este, sendo composto pelo ato de observar, registrar, refletir, planejar, intervir e reavaliar, confere dinamismo e visibilidade aos processos de aprendizagem dos bebês e das crianças. É a escrita documental e reflexiva que sustenta a clareza de cada uma dessas fases. Sem o exercício da escrita reflexiva, o ciclo pode correr o risco de esvaziar-se em ações sem sentido ou em burocracia. Torna-se necessário, portanto, conferir um foco maior a esse instrumento.

Diante disso, as seções seguintes serão dedicadas a aprofundar a discussão sobre o registro reflexivo, com base nas legislações e autores que se dedicam a este tema, analisando seus detalhes, desafios e potencialidades, com o objetivo definido de verificar como e se o registro reflexivo possibilita a ressignificação da prática pedagógica docente.

3 O REGISTRO REFLEXIVO NAS LEGISLAÇÕES FEDERAIS E MUNICIPAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO INFANTIL, EM SÃO BERNARDO DO CAMPO, E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Esta seção tem por objetivo resgatar historicamente o papel do registro reflexivo. Para isso, foi necessário analisar alguns documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e a Orientação Normativa da Rede Municipal de São Paulo (2022), como um contraponto aos documentos oficiais de São Bernardo do Campo. Buscou-se o apoio de autores que discutem a temática, tais como Madalena Freire (1996, 2023), Proença (2022), Alcântara (2022), Focchi (2013, 2015), Pinazza (2018), Ostetto (2015), procurando entender como a elaboração e o uso deste instrumento metodológico foi sendo compreendido e utilizado ao longo do tempo.

É apresentado o registro reflexivo, com suas implicações significativas para a prática pedagógica, na medida em que promove a análise crítica das ações docentes e possibilita novas compreensões sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, entende-se que, para que esse registro se constitua efetivamente como instrumento de investigação e formação, é necessário um processo de mediação que favoreça a sistematização das reflexões e a construção coletiva de sentidos. É nesse contexto que a coordenação pedagógica desempenha um papel central, em parceria com a equipe docente.

3.1 O registro reflexivo nas legislações federais e municipais que regem a Educação Infantil

A Educação Infantil passou por significativos avanços legais e conceituais, especialmente entre as décadas de 1990 e 2000. No ano de 1988, a partir da promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), a Educação Infantil foi reconhecida como um direito de todas as crianças e, principalmente, como um dever do Estado. Aconteceu a expansão da quantidade de escolas e qualificação na formação dos professores. Nesta mesma década, ocorreu a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cujos direitos das crianças foram realmente concretizados (Brasil, 1990). Esses avanços ampliaram as perspectivas sobre a infância e a organização do trabalho pedagógico nas instituições escolares.

Entre os principais marcos normativos que consolidam o compromisso com a qualidade nessa etapa da educação, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2017). Esses documentos ressaltam a importância do registro pedagógico como ferramenta essencial para a qualificação da prática docente e o acompanhamento do desenvolvimento infantil.

A avaliação, na Educação Infantil, conforme preconiza o artigo 31 da LDB, assume um caráter de modo processual e formativo, ao determinar que o acompanhamento do desenvolvimento infantil ocorra “sem o objetivo de promoção”, afastando esta etapa de ensino de uma perspectiva classificatória. Tal prerrogativa legal se une com a concepção de que a aprendizagem na primeira infância não é linear, exigindo do educador instrumentos de registro, como portfólios e diários de bordo, que capturem a singularidade dos processos de significação da criança, em detrimento de mensurações quantitativas de desempenho (Brasil, 1996).

A compreensão da avaliação na primeira etapa da Educação Básica é ampliada pelas DCNEI, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009. O artigo 10 deste documento reitera o preceito legal da LDB, ao mencionar que as instituições devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças, explicitando a proibição de exames, seleções ou qualquer forma de retenção.

Mais do que uma norma impeditiva, as Diretrizes conferem à avaliação uma dimensão ética e política, ao exigir a garantia de “[...] documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem” (Brasil, 2009, art. 10º, IV). Essa perspectiva desloca o foco do desempenho individual para a qualidade das experiências oferecidas, exigindo que o registro pedagógico, seja por meio de relatórios, portfólios ou produções infantis, sirva como instrumento de reflexão para o docente e de comunicação transparente com a comunidade escolar.

A consolidação desse conjunto normativo ocorre com a BNCC, que reafirma a avaliação na Educação Infantil como um processo intrínseco à organização do cotidiano escolar. Ao estruturar o currículo em torno de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se –, a BNCC oferece ao professor os indicadores para o acompanhamento e registro preconizados pelo artigo 31 da LDB. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser uma verificação de conteúdos, para tornar-se a observação sistemática de como a criança transita pelos campos de experiência. O

registro pedagógico, portanto, assume a função de documentar as conquistas, as hipóteses e as formas de expressão infantil, garantindo que o relatório de transição para o Ensino Fundamental seja um retrato confiável e individual das vivências e potências da criança, e não um instrumento de medição de prontidão acadêmica.

De acordo com Ostetto (2015), a relevância do registro na Educação Infantil foi reconhecida legalmente a partir da revisão das DCNEI em 2009, com o estabelecimento, no artigo 10, da necessidade de acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento infantil, sem fins de seleção ou classificação. Para isso, são recomendadas estratégias, como a observação crítica das atividades e interações das crianças, a utilização de múltiplos registros (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, entre outros) e a criação de estratégias para transições entre diferentes etapas educacionais. Além disso, enfatiza-se a importância da documentação específica para que as famílias compreendam o trabalho desenvolvido pela instituição e o processo de aprendizagem das crianças (Brasil, 2009).

Nesse sentido, Focchi e Pinazza (2018) destacam que a LDB e as DCNEI estruturam um compromisso com uma abordagem pedagógica fundamentada, evitando práticas aleatórias na Educação Infantil. Essa nova perspectiva reforça o papel do professor como profissional reflexivo, crítico e investigador de sua própria prática. Os princípios éticos, políticos e estéticos, contidos nesses documentos, reposicionam a função do educador, promovendo uma visão democrática e sensível à pluralidade, que valoriza o universo infantil na construção das trajetórias de aprendizagem.

A BNCC reforça a importância dos registros na sistematização e reflexão sobre as aprendizagens infantis. O documento enfatiza que o acompanhamento das práticas pedagógicas deve ser contínuo, permitindo observar a trajetória individual e coletiva das crianças. Diferentes formas de registro (relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos) possibilitam evidenciar o progresso das crianças ao longo do período letivo, sem o objetivo de classificá-las em categorias de prontidão para a aprendizagem. O registro, nesse sentido, serve para reorganizar tempos, espaços e práticas pedagógicas que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (Brasil, 2017).

A valorização da infância nas legislações educacionais também se reflete na ampliação do atendimento a bebês e crianças pequenas, especialmente em instituições públicas. O Parecer CNE/CEB nº 17/2012 destaca a necessidade de respeitar a infância e conceber a Educação Infantil como uma etapa autônoma, com identidade própria. Isso implica o reconhecimento da criança como sujeito ativo e competente, exigindo do professor a articulação entre sua formação teórica e sua prática pedagógica. Esse processo envolve

problematizar a prática docente, buscar alternativas de ação, sistematizar reflexões por meio de registros e reconstruir conhecimentos historicamente elaborados, sempre considerando a diversidade cultural e o compromisso com a equidade educacional (Brasil, 2012).

Segundo a Orientação Normativa de Registro da Cidade de São Paulo (2022), o registro reflexivo é visto como um instrumento revelador das práticas cotidianas, além de ser um recurso pedagógico de ressignificação das práticas docentes. O documento ressalta que os registros são elaborados pelas professoras a partir das observações diárias e escuta de bebês e crianças, que são apoiados nas informações adquiridas nas reuniões e formações direcionadas pela equipe gestora escolar e utilizados para compreender as vivências e experiências ocorridas no dia a dia da escola, com o objetivo de ofertar subsídios para um trabalho de continuidade.

Segundo a Normativa Paulistana, o ato de registrar o cotidiano dos bebês e crianças é um desafio e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de grandes aprendizagens para a ampliação do olhar do professor. Segundo o Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015, p. 66),

A documentação pedagógica propõe-se a comunicar as vivências e as experimentações de bebês e crianças, suas descobertas, criações, ideias e aprendizados expressos pelas linguagens de expressão, permitindo a percepção e reflexão docentes sobre o que as crianças pensam, fazem, falam, teorizam, problematizam sobre os desafios que lhe são apresentados.

Em São Bernardo do Campo, o registro reflexivo tem se consolidado, predominantemente, como um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento infantil, assumindo, em muitos contextos, uma função semelhante à dos atuais relatórios de desenvolvimento. Originalmente, esse registro era voltado aos professores da Educação Infantil, compreendida, à época, como a etapa destinada a crianças de 4 a 6 anos.

Entretanto, já no documento *A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEIs* (São Bernardo do Campo, 1992), é possível identificar a orientação de que o registro deveria ultrapassar o caráter meramente descritivo, assumindo uma dimensão reflexiva e formativa. O texto ressalta que os registros deveriam acompanhar o desenvolvimento das crianças, com a finalidade de subsidiar o planejamento pedagógico, articulando observação e reflexão como elementos centrais do fazer docente, conforme citação a seguir,

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).

Diante desse panorama, o registro na Educação Infantil se configura como um elemento estruturante para uma prática pedagógica humanizadora, que valoriza a participação ativa das crianças e fortalece a relação entre educadores e educandos. A observação, organização, tomada de decisões e reflexão tornam-se ações indispensáveis para compreender a complexidade do processo educativo na primeira infância.

Essa valorização exige do educador o que Freire (1996) define como a “reflexão crítica sobre a prática”, pois é somente “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse sentido, a observação e a organização do registro permitem o “distanciamento epistemológico” necessário para que o professor não apenas veja o que aconteceu, mas compreenda as “razões de ser” das ações infantis e de suas próprias intervenções. Ao transformar o cotidiano em objeto de análise, o educador supera a “curiosidade ingênua” e assume uma postura de “rigoriedade”, tornando-se sujeito de sua própria formação e permanecendo disponível para a mudança e para a ressignificação constante do processo educativo. No seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996, p. 18) argumenta:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigoriedade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Essa busca pela ressignificação constante encontra um vazio na compreensão de Freire sobre a inconclusão do ser humano. Ao registrar e refletir sobre o cotidiano, o educador admite que sua prática não é uma obra acabada, mas um processo em eterno “vir a ser”. O registro reflexivo retira a prática pedagógica do campo do automatismo e a insere no campo da ética e da invenção. Assim, a documentação pedagógica na primeira infância deixa de ser

um relatório de atividades para tornar-se o mapa de uma jornada humanizadora, onde professor e criança, em sua mútua inconclusão, educam-se pelo mundo e pela escrita que os convida, diariamente, a ser mais.

Madalena Freire (1996) afirma que não há como tomar para si a responsabilidade sem estar disponível para mudar. O registro reflexivo funciona como um espelho: ao confrontar sua prática escrita, o professor percebe onde pode evoluir, efetivando a ressignificação da prática pedagógica.

Dessa forma, o registro não apenas documenta o desenvolvimento infantil, mas também subsidia a prática docente, garantindo uma educação mais democrática, crítica e inclusiva. Além disso, possibilita o aprimoramento constante das metodologias pedagógicas, contribuindo para a construção de uma escola que respeita a singularidade da infância e promove uma aprendizagem significativa.

As DCNEI e a BNCC ressaltam a importância do registro como instrumento de acompanhamento, avaliação e planejamento pedagógico. De acordo com as DCNEI, a documentação das aprendizagens deve considerar os processos vivenciados pelas crianças, e não apenas os produtos finais, garantindo a visibilidade dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A BNCC, por sua vez, orienta que os registros sejam utilizados de maneira ética e formativa, respeitando os tempos e ritmos da infância, e contribuindo para práticas mais intencionais e significativas.

Assim, o registro, na Educação Infantil, é reconhecido não apenas como uma prática pedagógica fundamental, mas também como uma exigência legal, que visa assegurar qualidade, equidade e respeito às infâncias no processo educativo.

3.2 O registro reflexivo no município de São Bernardo do Campo

A Educação Infantil no município de São Bernardo do Campo teve início na década de 1960, direcionada ao atendimento de crianças de 4 a 6 anos, com foco inicial em ações de caráter assistencialista. Naquele período, o planejamento pedagógico era estruturado pela administração central e entregue aos professores, cuja função consistia em distribuir os conteúdos e atividades ao longo dos bimestres, conforme registrado no documento ValidAção Cadernos de Educação Municipal.

A avaliação das crianças era realizada por meio de atividades mimeografadas, nas quais estas assinalavam alternativas previamente delimitadas, enquanto os professores tabulavam os resultados. Esse modelo, entretanto, contribuía pouco para a reflexão sobre os

processos de ensino e aprendizagem (São Bernardo do Campo, 2007).

A concepção de registro como um instrumento de estruturação do trabalho pedagógico, voltado principalmente à prestação de contas para a direção escolar, entendido como um conjunto de documentos ou arquivos que constituem a memória do processo educativo, foi predominante na década de 1970. Com o passar do tempo, essa perspectiva foi sendo gradualmente substituída por uma compreensão mais ampla e formativa do registro, que passou a ser concebido como instrumento de avaliação diagnóstica e processual, fundamentado na escuta atenta das crianças. Nessa nova abordagem, o registro tem como finalidade acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo em que favorece a reflexão crítica do professor sobre sua prática pedagógica.

A discussão sobre a importância da documentação pedagógica e registro está presente na Rede Municipal de São Bernardo do Campo desde a década de 1970, porém, na Educação Infantil, destaca-se o documento nomeado Amarelinho. Esta foi a primeira proposta curricular elaborada de maneira democrática para creches e pré-escolas.

Durante a década de 1990, emergiram questionamentos, por parte de professores e gestores, acerca da validade do modelo avaliativo vigente, o que impulsionou estudos e mudanças na prática pedagógica. Foi nesse contexto que o documento intitulado *A Educação Infantil em São Bernardo do Campo: uma proposta integrada para o trabalho em creches e EMEIs* (São Bernardo do Campo, 1992), elaborado pela Secretaria de Educação e Cultura, apresentou uma visão mais democrática da Educação Infantil. Essa proposta abordava o planejamento como um processo coletivo, delegando ao professor a autoria na definição dos objetivos e conteúdos para suas turmas. O registro, então, foi introduzido como um instrumento metodológico relevante para a reflexão e o acompanhamento das aprendizagens das crianças (São Bernardo do Campo, 1992).

O ato de registrar foi reconhecido como uma prática que permite ao educador reorganizar seu pensamento, revisitar experiências vividas e ampliar sua compreensão pedagógica. Segundo o documento, "[...] registrar a prática é uma forma de pensar, de conversar consigo mesmo", auxiliando o professor na construção de uma prática educativa mais reflexiva (São Bernardo do Campo, 1992, p. 58).

Entre os anos de 2002 e 2003, as discussões sobre o papel do registro como instrumento pedagógico tornaram-se mais frequentes, destacando-o como ferramenta essencial para uma avaliação processual das crianças e como subsídio para a elaboração de relatórios individuais. Além disso, o registro passou a ser compreendido como um elemento que promove a reflexão crítica do educador sobre sua prática, com a intenção de torná-lo um

instrumento vivo no cotidiano pedagógico. Nesse sentido, gestores e coordenadores passaram a atuar de forma ativa, incentivando os professores a utilizarem os registros como ferramentas de transformação e formação profissional, e não apenas como documentos de caráter pessoal ou burocrático (São Bernardo do Campo, 2007).

A Proposta Curricular de 2007, do município, consolidou o conceito de registro como um instrumento autoral, periódico e sistemático, capaz de documentar os processos de aprendizagem das crianças e orientar o replanejamento pedagógico.

Nesse cenário, o registro começou a ser compreendido não apenas como uma forma de documentar o percurso das crianças, mas como um subsídio fundamental para a reflexão do educador e a criação de uma prática pedagógica autoral. No entanto, a implementação dessa prática variava entre as instituições, dependendo das iniciativas das equipes gestoras, que definiriam a periodicidade e os formatos do registro nos momentos coletivos, como reuniões pedagógicas e Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou em devolutivas individuais aos professores.

Apesar do avanço nas discussões sobre o registro, a resistência de alguns educadores ainda era evidente, sendo comum a manifestação de dúvidas sobre seu propósito, momento e forma de realização. Contudo, a Proposta Curricular de 2007 reiterava a importância do registro para a documentação dos processos de construção do conhecimento das crianças e como ferramenta para replanejar e avançar nos percursos educativos (São Bernardo do Campo, 2007).

Assim, pode-se afirmar que, ao longo das décadas, o registro pedagógico na Educação Infantil do município passou por um processo de ressignificação de instrumento meramente documental a ferramenta central no processo reflexivo e avaliativo do professor, consolidando-se como elemento imprescindível na formação docente e no acompanhamento das aprendizagens das crianças.

O Documento Orientador, de 2024, da Educação Infantil de São Bernardo do Campo reafirma a importância do registro reflexivo como prática pedagógica fundamental. O documento compreende o registro como instrumento formativo, capaz de articular teoria e prática, promovendo a sistematização das experiências educativas e a reflexão contínua sobre a ação docente.

De acordo com as orientações, o registro não deve ser visto como mera formalidade ou relatório descritivo das atividades realizadas. Pelo contrário, deve representar um movimento de análise crítica, em que o educador observa, interpreta e ressignifica as ações pedagógicas, à luz das aprendizagens e das experiências das crianças. O registro é entendido como um

processo que permite ao professor tornar visíveis as interações, descobertas e expressões infantis, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais intencionais e significativas.

O município de São Bernardo do Campo demonstra, por meio do Documento Orientador de 2024, um compromisso claro com a valorização do registro reflexivo como um eixo central na formação docente e na qualidade da Educação Infantil. A cidade não apenas reconhece o registro como uma prática essencial, mas também o entende como uma ferramenta dinâmica, que vai além de uma simples documentação das atividades pedagógicas. Ao enfatizar a importância da análise crítica e da escuta sensível, o documento articula a reflexão sobre a prática como um processo contínuo e fundamental para o aprimoramento da ação educativa. No entanto, apesar dessa valorização teórica, a efetividade dessa prática depende de uma implementação consistente nas unidades escolares, com investimentos em formação contínua para os educadores e condições adequadas para que os registros se tornem realmente instrumentos de transformação pedagógica.

A proposta do município é clara, ao afirmar que o registro reflexivo deve promover uma educação mais intencional, personalizada e centrada nas necessidades e potencialidades das crianças, mas o sucesso desse processo depende da capacidade dos educadores em incorporar essa prática no cotidiano escolar, respeitando o tempo e a complexidade das reflexões necessárias. Assim, o desafio reside não apenas no reconhecimento da importância da prática, mas também na criação de condições reais para que ela se efetive como um instrumento poderoso de mudança e melhoria educacional.

3.3 Implicações do registro reflexivo na prática pedagógica

A prática de documentação das atividades pedagógicas remonta a períodos históricos anteriores e tem sido amplamente utilizada como um recurso essencial para a sistematização e organização do trabalho docente. Diante desse contexto, torna-se pertinente uma abordagem histórica, para compreender sua relevância no âmbito educacional.

Segundo Mendonça (2009), o educador francês Célestin Freinet utilizou a escrita como instrumento de mediação pedagógica, uma maneira de se aproximar dos alunos, após passar por desafios em combate, que refletiram em sua saúde. Dessa forma, implementou estratégias inovadoras, como jornais escolares, murais informativos e o Livro da Vida, concebido como um registro coletivo das experiências diárias de alunos e professores. Esses registros poderiam ser elaborados por meio de textos ou ilustrações, com o propósito de

preservar informações relevantes e evitar sua dispersão com o passar do tempo (Mendonça, 2009).

Para Freinet, a escrita, bem como o registro não se limitava apenas a um ato de anotar o que aconteceu em sala de aula, mas era um processo no qual os alunos, com a mediação do educador, construíam uma análise sobre suas vivências, descobertas e progressos. Ele entendia que o ato de escrever, seja por meio de redações, diários ou outros tipos de registros, ajudava as crianças a refletirem sobre suas ações e sentimentos, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, de linguagem e de pensamento crítico.

Além disso, Freinet defendia que o registro fosse utilizado de forma coletiva, ou seja, os alunos poderiam registrar suas experiências e, em conjunto, discutir e refletir sobre o conteúdo, promovendo um aprendizado colaborativo. Essa abordagem visava valorizar o processo de aprendizagem e não apenas o resultado final, além de incentivar a autonomia dos alunos e o desenvolvimento de sua capacidade crítica.

Outro expoente internacional relevante no estudo dos registros pedagógicos foi Loris Malaguzzi, o fundador da abordagem pedagógica conhecida como a Educação Reggio Emília. Após análise dos registros referentes ao ano de 2024, foi possível notar que todos apresentam a observação realizada pelo professor, e além disso ocorre a escuta ativa do que as crianças comunicam com suas ações, falas e interesses, utilizando o registro para dar visibilidade a essa escuta.

Essa abordagem é centrada no desenvolvimento infantil e enfatiza a importância da expressão das crianças, a colaboração e o ambiente como terceiro professor. O registro é uma prática essencial nesse contexto, envolvendo a documentação das experiências e aprendizados das crianças, de forma a refletir, tanto para os educadores quanto para as famílias, sobre o desenvolvimento e o processo de aprendizagem. Na concepção de Malaguzzi (*apud* Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 30), “A documentação fornece às crianças e aos adultos uma ‘memória’ concreta e visível do que eles disseram e fizeram para servir de trampolim para os próximos estágios da aprendizagem”.

Focchi (2013) enfatiza que Malaguzzi incentivava os docentes a manter registros sistemáticos, utilizando cadernos de anotações para documentar o desenvolvimento das atividades e aprimorar continuamente os projetos pedagógicos. Para ele, a documentação deveria privilegiar o processo de aprendizagem, e não apenas o produto final. Dessa forma, Malaguzzi ressaltava que o professor deveria construir sua prática docente de maneira autoral, dialogando com os demais atores da escola e incorporando as experiências infantis como eixo central do processo educativo.

Além de Malaguzzi, a experiência internacional também traz exemplos significativos do uso do registro reflexivo na Educação Infantil. Na Suécia, por exemplo, a abordagem pedagógica adotada nos centros de educação pré-escolar reforça a importância da documentação como ferramenta para promover o aprendizado reflexivo e a construção coletiva do conhecimento. Dahlberg, Moss e Pence (2013) destacam a documentação pedagógica como um elemento fundamental para a qualidade da Educação Infantil, permitindo que professores, crianças e famílias reflitam sobre os processos de ensino e aprendizagem de forma contínua.

No Brasil, a partir da década de 1980, Madalena Freire introduziu reflexões significativas sobre a escrita reflexiva dos registros e sua importância na formação docente. Em sua obra *A Paixão de Conhecer o Mundo*, cuja primeira edição é datada de 1983, Madalena Freire (2023) reuniu relatos de atividades realizadas na Educação Infantil, documentando tanto a aprendizagem das crianças quanto sua própria trajetória enquanto educadora.

Para a autora, os registros não se resumem a uma simples anotação dos acontecimentos. Eles representam um processo de reflexão e conscientização sobre o que foi vivido. A escrita acontece para uma melhor compreensão, para apropriação da experiência e, assim, gerar transformação. O registro é uma ferramenta essencial para o educador, um espaço onde ele pode reelaborar sua prática pedagógica. Mais do que apenas descrever os fatos, é fundamental analisá-los, interpretá-los e questioná-los.

O registro pedagógico, além de ser um instrumento de documentação, constitui uma ferramenta essencial para a reflexão, o aprimoramento da prática docente e a promoção da aprendizagem significativa, tanto para os estudantes quanto para os educadores. Assim, sua incorporação sistemática ao cotidiano escolar contribui para a consolidação de uma prática pedagógica mais crítica, reflexiva e alinhada aos desafios contemporâneos da educação.

A escrita reflexiva, no âmbito da prática docente, configura-se como um instrumento fundamental para a articulação entre teoria e prática. Conforme Ostetto (2008), ao escrever sobre suas experiências e refletir sobre elas, o professor é capaz de construir teoria e tecer pensamento-vida. A autora afirma que "[...] escreve o que faz, pensa o que faz, compreende o que faz, repensa o que faz, redefine o que faz, reafirma o que faz, percebe limites e possibilidades de sua prática, procura alternativas" (Ostetto, 2008, p. 21). O registro diário, nesse sentido, assume a função de promover a ligação entre os conhecimentos já consolidados e os novos saberes em construção.

Alcântara (2022) também enfatiza que a escrita constitui uma atividade privilegiada para o exercício da reflexão docente. De acordo com o autor, ao escrever, o professor é impulsionado a refletir não apenas sobre o conteúdo de sua escrita, mas também sobre os motivos que o levam a registrar suas práticas. Esse movimento reflexivo é essencial para que o educador compreenda o impacto de suas ações no desenvolvimento das crianças, tanto no âmbito coletivo quanto individual. Em complemento, Alcântara (2015) afirma que não há possibilidade de mudança significativa na prática docente sem uma postura crítica:

A postura crítica está intimamente ligada à capacidade de refletir sobre a própria prática. Quem não reflete dificilmente verá necessidade de mudança e, se houver mudança sem reflexão, apenas o ato mecanicista da execução será alterado, não o significante do ato, que é o que de fato está em jogo para nós (Alcântara, 2015, p. 168).

A mudança na educação não ocorre por decreto ou por simples alteração de materiais didáticos; ela emana de uma transformação interna do sujeito frente ao seu fazer. Como aponta Alcântara (2015), a ausência de uma postura crítica condena a prática ao mecanicismo. Sem o exercício reflexivo, as alterações metodológicas tornam-se superficiais, atingindo apenas a "casca" da execução, enquanto o "significante", o sentido profundo e ético da ação educativa permanece estagnado.

A escrita reflexiva proposta por Alcântara (2022) é o que permite ao professor navegar entre a ação e o pensamento. É através deste movimento que se evita a reprodução de modelos obsoletos e se constrói uma pedagogia viva, onde a transformação do agir pedagógico é sustentada por uma consciência crítica e comprometida com a evolução integral do educando.

Nessa mesma perspectiva, Ruiz (2022) destaca que o registro assume diversas formas ao longo do tempo, pois está intrinsecamente relacionado às experiências cotidianas do professor. Segundo a autora, o ato de registrar é possível apenas quando o educador é capaz de realizar um movimento de introspecção, olhando para dentro de si e para sua prática. Para ela,

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 ocorrer no exato momento em que a ação pedagógica acontece ou posteriormente, quando o professor se distancia da ação e reflete sobre ela, como se olhasse para dentro de si (Ruiz, 2022, p. 61).

A convergência entre os autores revela que o registro não é um espelho passivo da realidade, mas uma reconstrução interpretativa. Ao narrar, o professor seleciona fatos, organiza pensamentos e atribui sentidos. Esse exercício impede que a prática se torne uma

repetição automática de tarefas, pois, como afirma Alcântara (2015), a mudança sem reflexão altera apenas a execução, mas não a essência do ato educativo.

Dessa forma, o registro narrativo, proposto por Ruiz (2022), torna-se o suporte material para a postura crítica. É no papel (ou na tela) que o "olhar para dentro" se transforma em ferramenta de transformação do "olhar para fora", resultando em uma mediação pedagógica mais consciente e sensível às necessidades do coletivo e do indivíduo.

A profissionalização docente, na contemporaneidade, exige que o educador transcenda a dimensão técnica da transmissão de conteúdos, assumindo-se como um sujeito reflexivo e pesquisador de sua própria prática. Sob essa ótica, o registro escrito deixa de ser uma exigência burocrática para se converter em um instrumento epistemológico fundamental. Para Paulo Freire, a escrita é o mecanismo que permite a passagem da "consciência ingênua" para a "consciência crítica", pois exige do sujeito um esforço de objetivação do vivido.

Nesse sentido, Madalena Freire (1996) enfatiza que o ato de registrar é, em última análise, um ato de apropriação da própria trajetória profissional e existencial. Ao registrar suas vivências, o professor não apenas documenta sua prática, mas constrói sua história pessoal e coletiva, elaborando novas estratégias e possibilidades de atuação. Segundo ela,

Quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo vivido que nos são significativos, para mantê-los vivos. 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 (Freire, M., 1996, p. 6).

A análise do pensamento freiriano revela que o registro cumpre uma função dialética: ao mesmo tempo em que preserva a memória, ele lança as bases para a transformação futura. O professor retira a prática do fluxo do imediato e do automatismo, transformando a experiência em objeto de estudo. Esse exercício de memória não é passivo; é uma reconstrução ativa que permite ao docente identificar as contradições, os avanços e as lacunas de sua atuação pedagógica.

Portanto, a escrita atua como uma ferramenta de emancipação intelectual. Ao documentar suas vivências, o educador elabora novas estratégias e possibilidades de atuação, conferindo sentido acadêmico e social ao fazer cotidiano. A história, mencionada por Freire, é, pois, a história da construção da autonomia docente, onde o registro funciona como o elo necessário entre a ação e a reflexão que sustenta a verdadeira práxis educativa.

No mesmo sentido, Nóvoa (1992) ressalta que o professor deve ser entendido como autor de sua própria formação, sendo a escrita uma via privilegiada para essa autoria. Para o

autor, é no exercício de narrar, refletir e analisar sua trajetória que o docente consolida sua identidade profissional e avança em seu desenvolvimento crítico e autônomo.

O registro reflexivo, ao ser incorporado de maneira sistemática na prática pedagógica, promove transformações profundas na atuação do professor e na organização do trabalho educativo. Ele favorece a tomada de consciência crítica sobre as próprias ações, possibilitando a identificação de limites e potencialidades presentes no cotidiano escolar. Além disso, ao escrever sobre suas experiências, o professor se distancia da execução mecânica de tarefas, passando a desenvolver um olhar investigativo sobre sua prática (Nóvoa, 1992).

Outro aspecto relevante é a capacidade do registro de subsidiar a tomada de decisões pedagógicas mais conscientes, articuladas com as necessidades reais dos alunos. Hoffmann (2005) afirma que o ato de registrar organiza a memória do vivido, tornando possível a projeção de novas estratégias e ações mais intencionais.

Nesse sentido, o registro também atua como espaço de autoria e autonomia docente, fortalecendo o protagonismo do professor em seu processo formativo contínuo. Ruiz (2022) reforça que o registro narrativo promove uma escuta mais atenta de si e do outro, desenvolvendo uma prática reflexiva comprometida com o contexto social e cultural dos estudantes.

Portanto, as implicações do registro reflexivo ultrapassam a dimensão técnica da prática, alcançando a esfera ética e política da docência. Registrar é também posicionar-se criticamente frente à realidade escolar, reafirmando o compromisso com uma educação mais democrática, participativa e significativa.

Assim, observa-se que o registro escrito, para além de uma prática burocrática, constitui-se como um ato formativo, capaz de potencializar o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia docente. A escrita reflexiva permite ao professor analisar, ressignificar e transformar sua prática pedagógica, articulando teoria e prática de maneira dinâmica e contínua. Nesse movimento, o educador não apenas registra fatos, mas constrói sentidos, reelabora saberes e participa ativamente de sua própria formação.

Dessa maneira, a reflexão sistemática sobre a prática, mediada pela escrita e pela documentação pedagógica, emerge como um caminho essencial para a transformação educativa e para a construção de uma prática pedagógica mais consciente, crítica e comprometida com a realidade dos educandos.

Friedmann (2011) amplia a compreensão sobre o registro reflexivo, ao destacar sua importância na observação e interpretação das expressões infantis. Para a autora, registrar a infância não é apenas relatar fatos ou descrever comportamentos, mas captar sentidos e

significados construídos pelas crianças em suas múltiplas formas de expressão. A escrita, nesse contexto, torna-se um ato de escuta sensível e de valorização da criança como sujeito de direitos, saberes e culturas. Friedmann (2011) afirma que, ao interpretar os gestos, as falas e as criações infantis, o educador ultrapassa a função de observador passivo e passa a interagir com as narrativas construídas pelas próprias crianças, ressignificando sua prática pedagógica.

Essa perspectiva reforça a ideia de que o registro reflexivo não apenas aprimora a prática docente, mas também sustenta uma concepção de educação que reconhece e respeita a infância em sua singularidade e potência. Assim, ao registrar com intencionalidade e sensibilidade, o professor não apenas documenta, mas dialoga com a criança, compreendendo suas trajetórias de aprendizagem e potencializando seu desenvolvimento integral.

Diante desse panorama, o registro na Educação Infantil se configura como um elemento estruturante para uma prática pedagógica humanizadora, que valoriza a participação ativa das crianças e fortalece a relação entre educadores e educandos. A observação, organização, tomada de decisões e reflexão tornam-se ações indispensáveis para compreender a complexidade do processo educativo na primeira infância.

As implicações do registro reflexivo na Educação Infantil revelam que o ato de narrar o cotidiano transforma a escrita docente em um território de investigação, ética e respeito às potências da infância. Contudo, para que essa prática não seja isolada e solitária de cada professor, torna-se fundamental a existência de um espaço de partilha e interlocução crítica/reflexiva dentro da unidade escolar.

Pensando nisso, a figura do coordenador pedagógico ganha centralidade, em que assume o papel de mediador e parceiro de reflexão. Diante disso, a próxima seção tem o objetivo de apresentar e refletir sobre o papel da coordenação pedagógica na mediação do registro reflexivo, investigando como esse acompanhamento transforma a escrita individual em um movimento de formação continuada e qualificação coletiva da prática.

3.4 O papel da coordenação pedagógica na mediação do registro reflexivo

A coordenação pedagógica desempenha um papel estratégico na Educação Infantil, ao mediar a prática docente, promovendo espaços de reflexão e qualificando o trabalho pedagógico cotidiano. Conforme Alcântara (2022), a coordenação não deve se limitar à supervisão ou controle, mas atuar como facilitadora do desenvolvimento profissional, criando oportunidades para que os docentes analisem, discutam e ressignifiquem suas ações pedagógicas. Nesse sentido, o registro reflexivo das professoras torna-se mais significativo

quando orientado e acompanhado pela coordenação, permitindo que a prática pedagógica seja continuamente aprimorada.

O registro reflexivo, por si só, já constitui uma ferramenta de análise crítica do fazer docente, mas sua potencialidade é ampliada quando articulado à mediação da coordenação. A devolutiva oferecida pela coordenadora pedagógica vai além da simples observação de procedimentos; ela se constitui em um convite à reflexão, à identificação de avanços e desafios, bem como à reconstrução das estratégias pedagógicas utilizadas no cotidiano da sala de aula. Alcântara (2022) destaca que esse processo de mediação é fundamental para fortalecer a autonomia profissional e consolidar uma prática docente mais intencional e fundamentada.

Entre as estratégias que viabilizam essa mediação, destacam-se os encontros formativos, a análise conjunta de registros reflexivos e dinâmicas de leitura colaborativa, como a leitura em trio, que envolve a coordenadora e os professores. Nessas atividades, a leitura e interpretação conjunta dos registros permite identificar pontos fortes e aspectos que requerem ajustes, enquanto a escuta ativa e o diálogo reflexivo fortalecem a compreensão das decisões pedagógicas adotadas. A análise colaborativa, por sua vez, estimula a construção coletiva de alternativas pedagógicas e soluções para os desafios identificados, promovendo o desenvolvimento profissional e a melhoria contínua da prática docente.

A mediação da coordenação pedagógica influencia diretamente a ressignificação da prática docente. Ao considerar as orientações e devolutivas recebidas, as professoras passam a reinterpretar suas ações, ajustar estratégias de ensino e planejar atividades mais intencionais, promovendo experiências significativas para as crianças. Esse processo contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, ampliando a capacidade do docente de avaliar o impacto de suas escolhas pedagógicas e de agir de forma fundamentada no cotidiano escolar.

Além disso, a atuação da coordenação se integra ao ciclo avaliativo formativo, que envolve observação, registro, análise, planejamento e intervenção. Nesse contexto, a coordenação pedagógica potencializa o efeito do registro reflexivo, transformando-o em instrumento de aprimoramento contínuo e em mecanismo de promoção de práticas pedagógicas mais qualificadas. Conforme ressalta Alcântara (2022), essa interação entre registros reflexivos, devolutivas orientadas e análise colaborativa contribui para a consolidação de uma cultura de reflexão e aprendizagem permanente dentro da instituição escolar.

O processo de devolutiva entre coordenador pedagógico e professor representa um dos momentos mais significativos da prática educativa, na medida em que possibilita um espaço de diálogo, escuta e reflexão sobre o cotidiano escolar. Longe de se restringir a um retorno imediato sobre atividades realizadas, a devolutiva deve ser entendida como oportunidade formativa e colaborativa. Nesse sentido, autores como Davis e Nicastro (2016) ressaltam que a coordenação pedagógica tem como principal função criar condições para a reflexão coletiva e para a construção de sentidos compartilhados no cotidiano da escola. Trata-se de um processo que reconhece a prática como experiência viva, a ser analisada criticamente, e que se converte em formação contínua para todos os envolvidos. Alcântara (2022, p. 171), ao refletir sobre a função do coordenador, elucida:

Desse ponto de vista, o coordenador precisa entender que seu papel, ao escrever uma devolutiva, não é de “corrigir” o fazer do docente, e sim de dialogar com as escolhas dele e o que levou a fazê-las, para que, assim, o professor reflita. Ao indicar caminhos procedimentais, o coordenador auxilia o docente a fortalecer suas reflexões, enriquecer seu repertório pedagógico e cultural, levando a uma prática cada vez mais potente e ao surgimento de uma escrita verdadeiramente autoral.

Nessa perspectiva, a devolutiva não pode ser confundida com *feedback*, no sentido restrito ou com práticas de supervisão de caráter burocrático. Ao contrário, ela constitui um espaço privilegiado de diálogo e de problematização conjunta, no qual coordenadores e professores elaboram novos caminhos para as ações pedagógicas. O trabalho de Alcântara, ao organizar experiências docentes em torno dos diários de bordo, mostra como o registro, quando devolvido ao professor, na forma de diálogo, deixa de ser simples anotação para se tornar provocação reflexiva. Essa leitura permite compreender que a devolutiva se articula de maneira intrínseca ao registro reflexivo, pois é a partir dele que se produzem discussões capazes de ressignificar a prática.

De forma complementar, Fochi (2019b) resalta que a documentação pedagógica não deve ser entendida como acúmulo de registros, mas como processo que devolve a visibilidade às aprendizagens e às práticas, abrindo caminho para sua análise coletiva. Para o autor, a documentação só atinge seu potencial formativo quando retorna ao grupo, permitindo que coordenadores e professores estabeleçam diálogos que transformam experiências em aprendizagens partilhadas. Nesse sentido, a devolutiva, quando mediada pela documentação, deixa de ter caráter corretivo e se converte em momento de ampliação das leituras da prática, oferecendo ao professor novas possibilidades de análise de sua ação pedagógica. Assim, o coordenador pedagógico não apenas conduz reuniões, mas mobiliza reflexões que fortalecem

o crescimento coletivo e a identidade profissional dos docentes, dando espaço para que a documentação produzida possa vir a se transformar em objeto de reflexão.

A figura do coordenador pedagógico adquire grande relevância no processo de devolutiva. Seu papel não se limita ao de supervisor ou fiscalizador, mas se aproxima da noção de mediador e articulador de aprendizagens. Davis e Nicastro (2016) reforçam que o coordenador pedagógico não é supervisor nem fiscal, mas sim mediador de processos coletivos de formação. Assim, a função de coordenar deve ser percebida como a de um curador de experiências, alguém que organiza e devolve ao grupo elementos que dão visibilidade às aprendizagens e aos desafios vividos. Alcântara (2022, p. 174) destaca que

O coordenador pedagógico, considerado o principal formador de seus professores, tem esse espaço formativo para articular os estudos com a prática dos registros, em um processo de transformação sobre o olhar para as crianças e as infâncias, de reflexões sobre concepções pedagógicas educacionais enraizadas na educação [...].

Nessa direção, a prática de devolutiva realizada pelo coordenador pedagógico pode ser compreendida como expressão concreta da gestão democrática prevista no artigo 14 da LDB. Ao criar condições para a escuta e para o diálogo entre profissionais, o coordenador fortalece uma cultura escolar baseada na participação e na corresponsabilidade, rompendo com modelos hierárquicos e autoritários de supervisão. Ao devolver registros e análises ao coletivo, amplia-se não apenas a compreensão da prática docente, mas também a consciência política de que a escola se constrói de forma colaborativa. Dessa forma, a devolutiva assume papel central na consolidação de uma gestão que valoriza a voz dos professores e que reconhece a reflexão coletiva como caminho para a transformação do cotidiano pedagógico.

Quando realizada de forma ética e democrática, a devolutiva extrapola o âmbito individual e ganha dimensão coletiva. Davis e Nicastro (2016) afirmam que o trabalho colaborativo pressupõe o reconhecimento de que todos aprendem quando compartilham suas práticas, fragilidades e conquistas. Essa visão é fortalecida ao se compreender a escola pública como um espaço de multiculturalidade, onde as diversas vivências se unem para habitar um mesmo espaço, que deve sobretudo ser dialógico, para que, sob os recortes sociais apresentados, constitua-se um coletivo capaz de refletir e atuar em prol daqueles que educam os outros e educam a si. Madalena Freire (1996, p. 60) complementa, ao defender que “[...] quando o registro é partilhado, ele deixa de ser memória individual e passa a ser memória coletiva, capaz de alimentar novos projetos pedagógicos”.

A devolutiva, nesse sentido, assume caráter político, pois consolida a construção de uma comunidade educativa que valoriza a autoria dos professores e fortalece o projeto pedagógico da escola. Nesse sentido, Alcântara (2022, p. 177) afirma:

A motivação dos professores encontra-se no reconhecimento de seu trabalho junto à sociedade, aos gestores, às famílias e aos estudantes, todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Outra problematização pertinente e necessária são as devolutivas do coordenador pedagógico nos registros produzidos pelos docentes [...]. Precisam ser propulsoras de reflexões, indagações, que provoquem o professor a pensar acerca da sua prática pedagógica.

Sendo assim, a intervenção do coordenador pedagógico começa a se distanciar de uma relação baseada no caráter fiscalizatório para assumir uma função formativa. Para que as devolutivas sejam, de fato, instrumentos de novas indagações, o coordenador precisa exercer uma escuta atenta e sensível das narrativas docentes, identificando nelas as potências e os desafios do cotidiano, devolvendo perguntas aos professores, que questionem suas certezas, em vez de respostas prontas. Esse movimento não apenas fortalece a identidade profissional de quem ensina, mas também garante que as reflexões surjam das próprias práticas vivenciadas pelas educadoras em sala e se transformem em ações concretas que guiarão o planejamento das propostas educativas.

Ostetto (2008) reforça que o encontro coordenador-professor deve ser mediado pela escuta e pela problematização. Só assim se configura como devolutiva formativa, e não como controle. Esse momento deve considerar a troca de experiências e o reconhecimento do outro, permitindo que professores se sintam acolhidos, reconheçam aprendizagens e encontrem novos caminhos para a prática, a partir das trocas realizadas.

Quando os professores se encontram motivados a aprender, investigar e criar, tendem a potencializar significativamente suas práticas diárias, passando a contribuir, de forma mais efetiva, para a melhoria da educação (Alcântara, 2022), e o coordenador pedagógico pode, como um timoneiro (a pessoa que governa o leme, em tradução livre), liderar o coletivo em prol da qualificação de todo o processo de ensino-aprendizagem, ao dotar-se de ética e sensibilidade para o espaço da escola.

Ainda que sua potência seja reconhecida, o processo de devolutiva não está livre de tensões. Uma das principais dificuldades é a herança da cultura escolar, marcada pela supervisão autoritária, que gera receio e resistência por parte dos professores. Davis e Nicastro (2016) lembram que esse histórico contribui para que a coordenação seja, por vezes, vista como espaço de fiscalização e não de formação. Alguns docentes resistem

frequentemente à escrita reflexiva, justamente pelo medo de julgamentos posteriores, o que pode ser intensificado se a devolutiva não for conduzida de maneira ética.

Outra questão pertinente se encontra no tempo destinado aos registros, assim como o planejamento diário e a troca de experiências. A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, conhecida como Lei do Piso do Magistério, institui, em seu artigo 2º, que até dois terços da jornada de trabalho do professor devem ser destinados à atuação direta com os educandos, reservando-se o tempo restante para atividades de planejamento e registro. No entanto, ocorre frequentemente o descumprimento das normas por parte de Estados e Municípios, em muito devido ao atual cenário de defasagem profissional na área da educação, conforme reportagem publicada pelo G1 (Mello; Jesus, 2023).

Coordenar um espaço de aprendizagem significa, também, exercer o trabalho político-pedagógico. Isso implica compreender que a função do coordenador não deve se limitar à organização técnica do cotidiano escolar, mas envolve escolhas éticas e políticas do que deve ser visibilizado e viabilizado. A experiência prática mostra que a devolutiva precisa ser sistematizada para alcançar resultados consistentes. Davis e Nicastro (2016) apontam a importância de organizar tempos e espaços específicos para que o coordenador exerça seu papel formador. De maneira semelhante, Alcântara (2023) descreve experiências em que as devolutivas eram realizadas de forma quinzenal, sempre fundamentadas na leitura dos registros, o que permitia clareza nos encaminhamentos e maior coerência entre teoria e prática. Esse tipo de sistematização garante que a devolutiva não seja evento isolado, mas parte orgânica da rotina pedagógica da escola.

A devolutiva do coordenador para o professor deve ser entendida como prática de escuta, diálogo e valorização do espaço escolar, sendo parte do inegociável (Alcântara, 2022). Ela se ancora no registro reflexivo e no olhar cuidadoso do coordenador, configurando-se como eixo da formação em serviço e da avaliação formativa. Mais do que um retorno técnico, a devolutiva é um espaço de construção coletiva, que fortalece a identidade profissional dos professores e amplia a capacidade da escola de pensar e se transformar continuamente. Nesse processo, a dedicação regular ao exercício da escrita é fundamental, pois é por meio do registro que a prática se torna visível para além dos recortes. Registrar se torna a consolidação da memória pedagógica do que se é vivenciado.

Portanto, a coordenação pedagógica, ao mediar o registro reflexivo, atua como promotora da qualificação docente e do aprimoramento da prática pedagógica, estabelecendo um ciclo virtuoso de observação, reflexão, análise e intervenção. Essa mediação não apenas fortalece a prática docente, mas também assegura que o cotidiano da Educação Infantil seja

planejado e conduzido de forma intencional, sensível e fundamentada, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e a construção de uma prática educativa mais crítica e transformadora.

É importante ressaltar que a mediação da coordenação pedagógica consolida o registro reflexivo não como um ato solitário, mas como um território partilhado de formação e transformação na unidade escolar.

Compreendido o conjunto teórico que sustenta essa relação entre a escrita e a mediação, faz-se necessário avançar da fundamentação para a realidade concreta da pesquisa de campo. Diante disso, o capítulo a seguir, intitulado "O registro reflexivo na Educação Infantil: possibilidades de resignificação da prática docente", apresenta principalmente as vozes dos participantes da pesquisa e a análise minuciosa das categorias que emergiram dos dados colhidos na unidade escolar.

4 O REGISTRO REFLEXIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Esta seção tem como finalidade retomar o problema de pesquisa, os objetivos e a hipótese do estudo, além de apresentar a metodologia empregada, caracterizar as participantes e descrever a análise das categorias emergentes identificadas a partir da leitura flutuante dos dados.

4.1 Os problemas, os objetivos e a hipótese do estudo

Propõe-se, como objeto de estudo desta pesquisa, o registro reflexivo na Educação Infantil como possibilidade de ressignificação da prática pedagógica docente. Partindo deste objeto, emergiu a seguinte inquietação: os registros, após devolutiva da coordenadora pedagógica, da forma como são realizados pelas docentes, tornam-se reflexivos e ressignificam a prática pedagógica?

Com o questionamento apresentado, delimitou-se, como objetivo geral, compreender como e se o registro reflexivo possibilita a ressignificação da prática pedagógica docente. Como objetivos específicos, elencou-se: verificar se o registro reflexivo propicia a escuta infantil; verificar em qual medida as orientações realizadas pela coordenação são consideradas pelas professoras; elaborar uma proposta de intervenção e um *e-book* com os principais conceitos sobre o registro reflexivo, além de alguns registros e suas devolutivas.

Partiu-se da premissa que, ao considerar os apontamentos realizados pela coordenação pedagógica, as professoras podem ressignificar sua prática, à medida que refletem sobre seu fazer cotidiano.

4.2 Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de abordagem qualitativa, cujo pressuposto, segundo Stake (2007, p. 8), é: “A pesquisa qualitativa é caracterizada pela intenção de compreender a experiência dos participantes conforme ela é vivida, percebida e interpretada por eles”.

Como procedimento de pesquisa, foi utilizada análise de documentos (registros) realizados por quatro professoras que lecionam há mais de cinco anos em uma Unidade Escolar de Educação Infantil, no período de 2024 a 2025.

Cellard (2008, p. 296) aborda sobre a utilização das documentações na pesquisa qualitativa e ressalta que “A análise documental consiste na operação de identificar, codificar, categorizar e interpretar documentos produzidos no contexto das práticas sociais, permitindo a compreensão de processos e significados”.

Lüdke e André (1986, p. 38) apontam que “Os documentos podem ser utilizados como fontes de informação que possibilitam ao pesquisador reconstruir acontecimentos, compreender práticas e identificar significados atribuídos pelos sujeitos ao longo do tempo”.

Nesse processo de análise, foram lidos, em média, 50 registros, elaborados pelas quatro professoras participantes da pesquisa, realizados entre os anos de 2024 e 2025, e a mesma quantidade de devolutivas da coordenação pedagógica, dentro do mesmo período. Porém, como documentos de análise, foram selecionados 16 registros no total e 8 devolutivas.

A análise dos dados foi orientada pelos pressupostos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a qual constitui um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas de descrição do conteúdo das mensagens, com a finalidade de identificar indicadores que possibilitem inferências acerca das condições de produção, recepção e circulação dessas mensagens no contexto social em que se inserem.

Essa abordagem metodológica revelou-se pertinente para o tratamento do material empírico, por permitir a organização e interpretação dos dados de forma criteriosa e rigorosa, respeitando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. A análise foi conduzida em três etapas, conforme apresenta a autora: a pré-análise, caracterizada pela organização e formulação das hipóteses iniciais; a exploração do material, momento em que se realiza a codificação e o recorte das unidades de significado; e o tratamento dos resultados obtidos, que compreende a categorização, a inferência e a interpretação dos dados à luz do referencial teórico adotado.

Após a análise dos registros reflexivos realizados por cada professora durante os anos de 2024 e 2025, foram levantadas três categorias, a saber: o registro como espaço de escuta das crianças; o registro como instrumento de projeção pedagógica, entre repetição e ressignificação; e a incidência da devolutiva da coordenação pedagógica na qualificação do registro.

4.3 Caracterização da Unidade Escolar

A memória é um dos alicerces que dão sentido à vida. Com o lugar onde vivemos não é diferente. Preservar a memória do lugar em que vivemos é

manter a história de seu povo viva é uma forma de fortalecer suas bases. Assim é também com a escola. (PPP, 2024).

A EMEB G, localizada no município de São Bernardo do Campo, remonta à mobilização comunitária iniciada em 1979, quando lideranças locais reivindicaram a criação de uma creche para atender às necessidades das famílias trabalhadoras. O primeiro atendimento ocorreu em caráter assistencialista, vinculado ao Departamento de Promoção Social.

A partir da década de 1990, inicia-se um processo de transformação, com a incorporação de profissionais com formação específica (pedagogos, psicólogos e assistentes sociais), reorganização dos espaços e rotinas, e implementação de uma proposta educativa pautada no desenvolvimento infantil. Em 1991, a unidade passou a ser vinculada à Secretaria de Educação, consolidando o trabalho pedagógico com investimento em formação continuada.

Com o passar dos anos, a escola ampliou seu quadro de funcionários, incluindo professores, auxiliares de educação, merendeiras e coordenadores pedagógicos. Destacam-se momentos importantes, como a nomeação oficial da unidade (2004), a implementação do HTPC como espaço formativo e as constantes reformas estruturais que visaram à melhoria da infraestrutura e à segurança do ambiente escolar.

Durante a pandemia de Covid-19 (2020–2021), a unidade adaptou-se ao ensino remoto, utilizando plataformas digitais e redes sociais, para manter o vínculo com as famílias. Em 2022, o retorno presencial foi retomado gradualmente, e os estudos sobre currículo, BNCC e práticas educativas voltadas à infância seguiram como pauta central da formação docente.

Em 2024, a escola celebrou avanços estruturais significativos, como a conquista do Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros (AVCB), e passou a contar com a atuação da primeira vice-diretora, ampliando o apoio à gestão escolar. Ao longo de seus 30 anos de existência, a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) consolidou-se como uma instituição pública comprometida com a formação integral das crianças, a valorização da memória coletiva e o fortalecimento da identidade comunitária.

É importante complementar que as escolas municipais de São Bernardo do Campo são denominadas EMEB (Escola Municipal de Educação Básica) porque abrangem, de forma integrada, as etapas iniciais da educação básica (Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I), sendo administradas diretamente pelo município. Essa nomenclatura oficializa a unidade como local de aprendizado fundamental gerido pela prefeitura. Sendo assim, a sigla EMEB é

utilizada para padronizar e identificar as escolas de ensino básico, que são de responsabilidade direta da prefeitura de São Bernardo do Campo. Geralmente, atendem Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental. A Rede Municipal de Ensino de São Bernardo é pioneira, com registros de escolas pré-primárias municipais desde a década de 1960. O Município de São Bernardo do Campo conta com uma extensa rede, com cerca de 178 EMEBs e creches parceiras, focadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O Decreto nº 21.875, de 2 de fevereiro de 2022, apresenta, no seu artigo 1º, § 3º, que “As Unidades Escolares denominam-se como Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), Escola Municipal de Educação Básica Bilíngue (EMEBB) e Escola Municipal de Educação Básica Especial (EMEBE), todas acrescidas da sua devida denominação”.

Em 2024, a unidade iniciou o ano letivo, com uma turma a menos em relação aos anos anteriores. A sala 3, a menor da escola, foi fechada para esse fim e passou a acomodar o único espaço alternativo dentro da creche, sendo transformada em uma sala multiuso, em que as crianças passam a ter acesso a materiais heurísticos, prateleiras organizadas com livros para leitura e um espaço como ateliê de artes. Com isso, foi possível adquirir um ambiente qualificado para realização das propostas e vivências das crianças e educadores, servindo também como espaço lúdico-pedagógico para as crianças em dias de chuva.

Após visita e observações de fotos da Unidade Escolar, foi possível observar um ambiente de muito acolhimento e aprendizado. A estrutura e ambiente externo é consideravelmente amplo e bem organizado. Há uma área com piso de cimento, pintado de verde-azulado, que serve como pátio para as crianças brincarem e como corredor de passagem. Nele, há um banco de cimento e bebedouros. Várias paredes são pintadas de azul, com uma faixa inferior em cinza, dando um aspecto de amplitude. Uma das partes apresenta um cercado por grades coloridas, em tons de vermelho, verde e amarelo, que delimitam o espaço de forma segura. Nesse ambiente, há uma variedade de brinquedos para as crianças, como escorregador e gangorras. Uma parte lateral da área externa está interditada desde 2024 para reforma.

Há um quintal com uma casinha de bonecas, pintada de verde e laranja, sendo o teto, com telhas de plástico, e as janelas vazadas, que criam um ambiente lúdico. Ao lado da casinha, há um balanço e um pequeno escorregador vermelho.

A creche tem um grande painel feito com um palete de madeira pintado com cores suaves, como amarelo e rosa, e decorado com desenhos. Nele, há objetos como um teclado, um telefone e um microfone, que podem ser usados para propostas de exploração, além de uma parede com vários portões coloridos, nas cores laranja, amarelo, verde, azul e vermelho,

que são a entrada para as salas.

Os corredores internos da creche são bem iluminados e têm as paredes pintadas de branco e azul. Um dos corredores leva às salas e banheiro, indicados por placas nas portas. Há também quadros com fotos e desenhos das crianças. A estrutura geral da instituição apresenta características e espaços dedicados ao desenvolvimento das crianças.

Atualmente, há um espaço para a equipe docente realizar a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), que era realizada, até então, no corredor de entrada da unidade, em frente aos banheiros sociais, com a circulação de adultos e crianças.

Em 2024, a creche atendeu o total de cinco turmas, sendo todas em período integral, com aproximadamente 18 a 20 crianças por turma, totalizando 98 crianças atendidas. As turmas são compostas por duas professoras e uma auxiliar em educação. A organização das turmas permaneceu a mesma no ano de 2025. O ajuste ocorreu somente na quantidade total de crianças, sendo 96 crianças, todas em período integral.

No início do ano letivo de 2024, a unidade contava com um corpo docente composto por 14 professoras, sendo dez titulares, atuando diretamente em sala de aula, além de quatro docentes na função de apoio, duas no período matutino e duas no vespertino. Essa reorganização foi possível a partir da reconfiguração do espaço escolar, que, anteriormente destinado ao atendimento de uma única turma, foi qualificado para a constituição de um espaço multiuso, citado anteriormente. Tal transformação viabilizou a ampliação do quadro de apoio, agregando duas novas profissionais às duas já presentes até o final de 2023.

4.4 Caracterização das participantes do estudo

Apresenta-se, no quadro 2, a caracterização das participantes do estudo. O critério de escolha foi pautado no tempo em que elas lecionam nesta Unidade Escolar, uma vez que participaram das formações sobre a elaboração dos registros em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre (TCL).

Quadro 2 – Participantes do estudo

NOME	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL/ Rede Municipal de São Bernardo	TEMPO NA UNIDADE
Coordenador a Pedagógica	54 anos	Mestre em Educação	Desde 1999	Desde 2007	desde 2010

Professora 1	40 anos	Pedagogia	3 anos	desde 10/08/2023 2 anos	desde 11/08/2023 2 anos
Professora 2	42 anos	Magistério / Pedagogia / Especialização: Psicopedagogia/ Ensino Lúdico	Em 2002 iniciou como professora em escola particular	desde 25/01/2012 13 anos	desde 02/02/2015 10 anos
Professora 3	38	Pedagogia / Especialização: Ludo-pedagogia	Professora desde 2012	desde 21/06/2011 14 anos	desde 02/02/2015 10 anos
Professora 4	50 anos	Magistério / Pedagogia	Iniciou como estagiária no Estado em 1995	desde 31/03/2008 17 anos	desde 02/02/2015 10 anos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2025).

A princípio, apresenta-se a coordenadora pedagógica da unidade escolar. Com 54 anos de idade, a profissional possui uma sólida trajetória acadêmica, apresentando a titulação de Mestre em Educação. Sua experiência no magistério remonta ao ano de 1999. Ingressou na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo no ano de 2007, direcionando sua atuação para a Educação Infantil. Especificamente, na atual unidade de ensino (creche), a participante desempenha suas funções gestoras desde 2010, o que confere maturidade ao seu olhar e desempenho da função. Sob os estudos de Huberman (1992), ao ultrapassar as duas décadas de atuação, a profissional situa-se na fase de maturidade do ciclo de vida profissional docente. Esse período, caracterizado pelo autor como um momento de serenidade e maior distanciamento afetivo, justifica-se no percurso da participante pela sua estabilidade na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo desde 2007 e, especificamente, na atual unidade desde 2010. Essa longevidade confere segurança e profundidade ao seu olhar sobre o acompanhamento e a mediação dos registros reflexivos no cotidiano escolar.

O grupo de docentes que participaram da pesquisa é majoritariamente composto por profissionais com formação em Pedagogia, sendo que duas docentes também possuem a formação inicial em Magistério (nível médio). Três das professoras possuem especialização *lato sensu* em Psicopedagogia e Ensino Lúdico e Ludopedagogia. Nota-se que as mesmas se preocupam e investem em especialização nas áreas de ludicidade e desenvolvimento infantil, o que indica um foco na qualificação direcionada às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A idade das professoras varia de 38 a 50 anos, com uma média de 42 anos. Esta faixa etária sugere um equilíbrio entre a experiência consolidada e a vitalidade profissional,

características importantes para o engajamento na rotina da educação básica.

Três professoras possuem um tempo de atuação substancial, variando entre 13 e 17 anos na rede e 10 anos ininterruptos na Unidade Escolar atual. Esse dado aponta para a estabilidade e a profunda familiaridade com os projetos pedagógicos e o contexto da unidade. Em contraste, uma delas ingressou na Rede e na Unidade Escolar praticamente ao mesmo tempo, totalizando apenas três anos de atuação até o momento.

Ao analisar o tempo de atuação das docentes sob a perspectiva de Huberman (1992), percebe-se que o grupo habita diferentes fases do ciclo de vida profissional, o que enriquece ainda mais o trabalho desenvolvido na unidade escolar e na pesquisa apresentada. As três professoras com experiência entre 13 e 17 anos situam-se na fase da "diversificação", um período da carreira em que o profissional, já seguro de sua prática, busca novos desafios, motivações e caminhos formativos, aspecto que se confirma no investimento que realizaram em cursos de especialização voltados ao desenvolvimento infantil. Conforme afirma Huberman (1992, p. 41),

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconsequências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica.

Dotadas de uma experiência já consolidada, essas profissionais tendem a tencionar a própria prática e buscar aprofundamentos teóricos inovadores para o cotidiano, confirmando os estudos de Huberman (1992, p. 42): “Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas”.

Por outro lado, a trajetória da professora recém-ingressa, com quase três anos de atuação, ilustra com precisão a fase de "entrada na carreira". Segundo o autor, este momento inicial é vivido a partir do paralelo entre a "sobrevivência", que é marcada pelo "choque do real" e pelo constante contato com a complexidade do cotidiano, e a "descoberta", que traduz o entusiasmo e a exaltação de assumir a responsabilidade por sua própria turma e composição do corpo docente.

Os dados apresentados apresentam um cenário que dá vida à pesquisa, caracterizado por um grupo de docentes que está equilibrado com excelência à experiência consolidada e formação acadêmica qualificada. Essa diversidade de tempos de magistério, quando observada a lente teórica, confirma que o cotidiano escolar é, sim, dinâmico, onde quem ensina também está em constante processo de constituição profissional. Para que esse grupo

caminhe em consonância com as concepções da infância e do brincar, adotadas pela rede, a unidade escolar precisa se firmar a seguir um percurso formativo permanente. Assim, de modo a compreender como essas trajetórias se encontram e se fortalecem, a seção subsequente dedicar-se-á a discutir a organização e o impacto da formação continuada no espaço da unidade, elegendo-a como o motor que impulsiona a autoria e a transformação da prática na Educação Infantil.

Evidenciam que as participantes têm estabilidade e vasta experiência na Educação Infantil do município, sobretudo na unidade atual, complementado por um bom nível de qualificação. A presença da docente recém-ingressa sugere a renovação do quadro, enquanto o grupo principal assegura a continuidade e a memória pedagógica da instituição elementos cruciais para a qualidade e coesão do trabalho educacional.

Além disso, os dados permitem inferir que todas as profissionais tiveram acesso, ainda que em diferentes níveis de aprofundamento, às principais teorias que fundamentam as práticas pedagógicas da Rede Municipal de Ensino. Dentre essas teorias, destacam-se os referenciais da abordagem histórico-cultural de Vygotsky, o socioconstrutivismo de Jean Piaget e Wallon, bem como as concepções sobre o brincar livre, defendidas por Emmi Pikler, e o brincar heurístico proposto por Elionor Goldschmied, entre outros.

4.5 A formação continuada na Unidade Escolar

A formação continuada tem deixado de ser compreendida como um mero acúmulo de cursos e palestras externas, para se consolidar como um processo que atenda as necessidades e identidade da instituição escolar. Pensando nisso, a literatura pedagógica defende a centralidade da escola como o espaço por excelência de desenvolvimento profissional, onde a reflexão sobre a própria prática atua como suporte de transformação e emancipação docente, cujo objetivo principal é deixar de lado a lógica de modelos formativos padronizados, para acolher uma perspectiva em que os próprios educadores, em suas interações diárias, tornam-se pesquisadores de suas ações.

Ressalta-se, ainda, que é na prática cotidiana e no contexto real da escola que os processos de desenvolvimento profissional se consolidam de forma mais efetiva. Nessa perspectiva, a formação continuada em serviço, prevista para o ano de 2024, na EMEB G, fundamentou-se nas experiências vivenciadas com as crianças, considerando o contexto sociocultural da comunidade escolar como campo de investigação. Além disso, valoriza-se o diálogo entre saberes docentes, promovendo a construção coletiva do conhecimento

pedagógico.

Vale apresentar o Plano Formativo da Unidade Escolar, onde a formação continuada em serviço configura-se como eixo central para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, intencional e alinhada às concepções da Escola da Infância. Desde 2013, a unidade tem se dedicado a um percurso formativo pautado na construção coletiva de saberes, ancorado nas diretrizes da Secretaria de Educação e nas contribuições teóricas de Suely Amaral e Mônica Pinazza.

A partir das avaliações institucionais realizadas na escola, identificou-se a necessidade de aprofundar os estudos sobre a Escola da Infância, considerando as especificidades do contexto local, espaço físico, recursos humanos e a realidade sociocultural das famílias atendidas. Nesse processo, a equipe definiu, como temas prioritários: o desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos, a importância das relações afetivas, a qualificação dos espaços como dispositivos pedagógicos, a promoção da autonomia, o fortalecimento do brincar, além da integração entre cuidar e educar.

As práticas formativas, desde então, têm sido estruturadas a partir da escuta das necessidades docentes e do compromisso com uma pedagogia que reconhece a criança como sujeito de direitos, protagonista de seus processos de aprendizagem. A partir de 2016, os estudos foram aprofundados, na perspectiva da organização curricular por campos de experiência, reafirmando o protagonismo infantil, as interações, o brincar e a escuta sensível como fundamentos da ação pedagógica.

Este movimento formativo constante consolidou-se como uma estratégia de qualificação permanente, que articula teoria e prática, assegurando intencionalidade pedagógica, coerência ética e compromisso com uma educação pública de qualidade, fundamentada nos princípios da BNCC e nas diretrizes da Rede Municipal.

Seguem os objetivos do Plano Formativo, elencados pela equipe no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade, o qual tem como objetivo principal promover o desenvolvimento profissional das docentes, a partir da consolidação de saberes teóricos e práticos que qualifiquem as práticas pedagógicas voltadas à primeira infância. Nesse sentido, propõe-se:

- Favorecer a construção e o fortalecimento da identidade profissional das educadoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos, reconhecendo as especificidades desse campo educacional;
- Ampliar os conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, articulando fundamentos teóricos às práticas pedagógicas cotidianas;
- Produzir, sistematizar e aprimorar saberes didático-pedagógicos, com foco

na intencionalidade das ações, considerando a concepção de Escola da Infância e os temas emergentes da rotina escolar;

- Apropriar-se dos princípios que norteiam os Campos de Experiência, conforme estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relacionando-os de forma efetiva ao planejamento, às interações e às propostas pedagógicas;
- Aprofundar os estudos sobre o Brincar livre e o Brincar heurístico, compreendendo-os como práticas fundamentais no processo de desenvolvimento, aprendizagem e construção da autonomia infantil;
- Utilizar o Diário de Bordo como instrumento investigativo, reflexivo e formativo, permitindo a análise contínua das práticas e das necessidades singulares das crianças;
- Qualificar a escuta sensível, a fim de reconhecer e valorizar as manifestações infantis, assegurando sua efetiva continuidade nos planejamentos e nas intervenções pedagógicas;
- Integrar, de forma intencional, o uso de recursos imagéticos no cotidiano escolar, tanto como instrumento de mediação das aprendizagens quanto de reflexão sobre as práticas;
- Organizar e qualificar materiais que componham a Documentação Pedagógica, visando à visibilidade e valorização dos processos educativos e das experiências das crianças;
- Promover espaços de reflexão coletiva, estimulando o diálogo com a equipe gestora e com os pares, para análise de situações específicas envolvendo crianças ou grupos, bem como para definição de encaminhamentos pedagógicos adequados;
- Incentivar a participação em ações que promovam a saúde mental, o equilíbrio emocional e o bem-estar dos profissionais, reconhecendo a centralidade desses aspectos na qualidade do trabalho docente;
- Desenvolver competências para análise crítica de registros imagéticos extraídos do contexto escolar, ressignificando-os como ferramentas formativas e de aprimoramento das práticas;
- Estimular a construção de vínculos afetivos consistentes entre docentes, crianças e suas famílias, fortalecendo as relações de confiança, respeito e corresponsabilidade no processo educativo;
- Fortalecer as parcerias com as famílias, reconhecendo-as como protagonistas na construção de experiências educativas significativas;
- Proporcionar às docentes a compreensão e a incorporação dos princípios da Comunicação Não Violenta (CNV), bem como das práticas de Escuta Especializada, fundamentais para a promoção de ambientes escolares seguros, acolhedores e protetivos, em consonância com a legislação vigente, especialmente a Lei nº 14.811/2024, que dispõe sobre medidas de proteção integral à criança e ao adolescente no contexto escolar. (PPP, 2024, p. 61).

O movimento de qualificação docente aqui delineado se firma como uma estratégia pedagógica fundamental e contínua, que transcende a mera atualização de conteúdos. Ao articular a escuta sensível das necessidades docentes com um compromisso ético e teórico, a formação continuada se estabelece como um pilar indissociável da pedagogia da infância. A consolidação de saberes práticos e teóricos, alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que tange aos campos de experiência, reafirma a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Este percurso formativo, portanto, não apenas qualifica as práticas pedagógicas, mas também fortalece o compromisso com uma educação pública de qualidade. A intencionalidade pedagógica, a escuta sensível e o protagonismo infantil são elevados de conceitos a fundamentos de ação, garantindo que o planejamento educacional seja flexível, dinâmico e, acima de tudo, coerente com o desenvolvimento integral da criança na primeira infância. O Plano Formativo da Unidade emerge, assim, como um modelo de ação que reflete uma visão pedagógica que valoriza a práxis como motor de transformação e aprimoramento constante.

É possível observar o cuidado e atenção do grupo de educadores da Unidade Escolar pesquisada ao observar e levantar alguns elementos do Plano Formativo, que focam na tríade observação, registro e reflexão. Esses elementos esclarecem que a formação de educadores que atuam com crianças de 0 a 3 anos encontra, na articulação entre a escuta sensível e a documentação pedagógica, um eixo fundamental para a superação de práticas meramente assistencialistas, consolidando a figura do professor como um pesquisador do contexto cotidiano. Ao instituir o registro reflexivo como um dispositivo investigativo e de reflexão, o processo formativo fomenta a capacidade do docente em analisar suas próprias ações e as necessidades singulares dos bebês, transformando a experiência vivida em saber pedagógico sistematizado.

Essa práxis é potencializada pela integração intencional de recursos imagéticos, que deixam de ser registros puramente ilustrativos para se tornarem instrumentos de mediação e análise crítica, permitindo que o educador ressignifique as manifestações infantis e as inclua novamente no planejamento com maior intencionalidade. Assim, ao organizar e qualificar os materiais que compõem a documentação, a formação docente não apenas confere visibilidade aos processos de aprendizagem e à cultura da infância, mas também promove o aprimoramento contínuo das intervenções, garantindo que o rigor metodológico e a sensibilidade ética caminhem indissociáveis na construção de uma Escola da Infância democrática e acolhedora.

A formação docente, que prioriza a escuta sensível e o uso do registro reflexivo como instrumentos investigativos, transcende a esfera pedagógica para consolidar-se como um compromisso ético. Ao qualificar o olhar do educador para as manifestações infantis e integrar o uso intencional de recursos imagéticos, o processo formativo instrumentaliza o profissional para uma análise crítica que não apenas visibiliza as aprendizagens, mas também atua como mecanismo de monitoramento e bem-estar das crianças no contexto escolar. Sob essa ótica, a documentação pedagógica deixa de ser um registro passivo para se tornar uma

ferramenta de transparência e defesa de direitos.

4.6 Análise dos registros das professoras participantes da pesquisa

Em visita à Unidade Escolar, realizada na data de 17 de dezembro de 2024, foi possível obter informações importantes sobre o percurso do registro, por meio de uma conversa com a coordenadora pedagógica (CP), que relata que, ao ingressar na instituição no ano de 2010, foi possível observar a ausência de documentos institucionais que explicitassem, de maneira formal, as responsabilidades das professoras, no que se refere à realização de registros pedagógicos e à elaboração de planejamentos. Embora houvesse orientações verbais e práticas alinhadas às concepções da época, não existia uma sistematização documental que assegurasse ou orientasse tais procedimentos.

A sua trajetória anterior estava vinculada a um complexo educacional que integrava creche, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesse contexto, o desempenho insatisfatório nos indicadores externos, especialmente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Ensino Fundamental, impunha uma lógica de controle e rigidez a todos os segmentos, inclusive à Educação Infantil. Essa realidade gerava uma organização pedagógica baseada em cronogramas detalhados, tabelas, número preestabelecido de atividades, além de uma estrutura altamente normativa, que visava garantir resultados mensuráveis.

Ao assumir a coordenação pedagógica nessa unidade, trouxe consigo parte dessa lógica organizacional, implementando práticas como o uso sistemático de registros, controle rigoroso das atividades propostas e estruturação da rotina de maneira inflexível. No entanto, à medida que a equipe passou a aprofundar os estudos sobre a concepção de Escola da Infância, especialmente a partir das formações realizadas com Mônica Pinazza e Suely Amaral, em 2012, tornou-se evidente a necessidade de ressignificar práticas até então adotadas.

Em 2012, o atendimento às crianças na unidade passou a ocorrer em período integral, das 7h30 às 17h30. Nesse mesmo período, iniciou-se um movimento formativo junto à equipe gestora, com vistas à reflexão sobre a organização do currículo e a construção de uma concepção de Escola da Infância.

Em 2013, esse processo foi ampliado e sistematizado, envolvendo toda a equipe escolar em momentos de formação, que tinham como foco a discussão curricular e o fortalecimento de práticas pedagógicas alinhadas às especificidades da Educação Infantil. Já em 2014, houve a continuidade dessas ações, evidenciando a compreensão de que a construção de um currículo para crianças pequenas se configura como um processo contínuo,

que demanda estudo, reflexão e debate permanentes, tanto no âmbito da unidade escolar quanto no contexto mais amplo da rede de ensino.

Em 2015, em consonância com a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e assegurou a destinação de um terço da jornada de trabalho para atividades extraclasse, a unidade passou a reorganizar os tempos institucionais. Essa reorganização deu origem à Jornada Formativa dos professores, contemplando momentos destinados ao planejamento, registros pedagógicos, organização de materiais, atendimento às famílias e processos formativos.

Esse processo de transformação foi intensificado a partir das reflexões decorrentes da pesquisa desenvolvida no mestrado, cujo objeto de estudo esteve centrado na escuta dos bebês, intitulada *Sensibilizando professoras de creche: a escuta de bebês na pandemia* (Santos, 2022), orientada pela professora Dra. Ligia, que também atua como orientadora da presente pesquisa. A partir desse percurso, houve a compreensão de que a escuta sensível e atenta às crianças deve ser um elemento estruturante do trabalho pedagógico, capaz de orientar tanto o planejamento quanto às intervenções e reflexões docentes. Isso demandou uma mudança significativa no seu próprio fazer como coordenadora pedagógica, transitando de uma atuação marcada pela rigidez para uma postura mais flexível, sem, contudo, abrir mão da intencionalidade educativa.

Importante destacar que a implementação de mudanças nos processos pedagógicos não ocorre de maneira linear. As resistências, tanto internas quanto externas, aliadas às múltiplas demandas institucionais que, embora legítimas, muitas vezes tensionam o cotidiano escolar, tornam esse percurso desafiador. Soma-se a isso o impacto de questões pessoais, como um problema de saúde que enfrentou recentemente, o qual evidenciou que a ausência de uma atuação ativa da coordenação pedagógica repercute diretamente na dinâmica de trabalho da equipe, impactando no acompanhamento dos processos formativos e na manutenção da qualidade das práticas.

Na creche pesquisada, os registros e planejamentos são organizados por meio de um documento pedagógico coletivo, denominado, a partir de 2025, “diário de bordo”. Esse instrumento reúne o planejamento das professoras, narrativas das experiências vividas pelas crianças e registros reflexivos sobre a prática pedagógica, sendo construído de forma colaborativa pelo trio docente de cada turma.

Os documentos são elaborados quinzenalmente e compartilhados com a coordenação pedagógica por meio da plataforma *Google Classroom*. Esse modelo de entrega em formato

digital foi consolidado durante a pandemia e mantido até o ano anterior como estratégia para qualificar a escrita e otimizar o acompanhamento. A coordenadora realiza a leitura e devolutivas individualizadas diretamente na plataforma, analisando os registros à luz de referenciais teóricos e, quando necessário, indicando materiais de apoio para aprofundamento das reflexões.

Em cada quinzena de devolutivas, a CP partilha citações e analisa os registros sob a ótica teórica escolhida. Caso seja pertinente, a partir da leitura do documento, ela entrega textos ou livros que servem de apoio à reflexão e pesquisa, de acordo com o contexto, para embasar o processo investigativo docente e discente. Entende-se estes como subsídios que podem ser lidos por todos os educadores da turma, possibilitando trocas de saberes e ampliando a capacidade de realizar intervenções cada vez mais conscientes e intencionais.

Para viabilizar essa dinâmica, utiliza-se a estrutura da "Sala de Aula" do *Google Classroom*, acessada por meio do *e-mail* institucional fornecido pela Secretaria de Educação (SE) a todos os seus servidores. A plataforma permite uma visão global do percurso, englobando escritas reflexivas, planos de ação e materiais anexos (PPP, 2025, p. 68). As docentes produzem a documentação e a compartilham sempre que o espaço é aberto na plataforma pela coordenação. Para tanto, todas as professoras dispõem de *chromebooks* cedidos pela Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, pelo tempo em que permanecerem na rede, contando com espaço de armazenamento no *Google Drive* que, embora tenha retornado ao limite de 15 GB após o período de gratuidade ilimitada da pandemia, permanece como a principal ferramenta de organização de dados.

A organização do trabalho é feita por uma programação entregue pela coordenação às professoras logo no início do ano letivo. Esse cronograma é detalhado e considera as emendas de feriados, as reuniões pedagógicas, licenças agendadas da coordenação, recessos e os períodos dedicados à escrita e leitura de relatórios de aprendizagem ao final de cada semestre.

A sistematização do acompanhamento pedagógico é consolidada pelo cronograma anual de entregas, organizado pela coordenação para garantir a regularidade das reflexões escritas e das respectivas devolutivas. Este planejamento, estruturado para o ano, na EMEB G, estabelece datas específicas para cada agrupamento (Infantil I e II). A organização temporal das entregas revela uma estratégia de alternância entre as turmas, o que permite à coordenadora pedagógica dedicar o tempo necessário para a leitura e a elaboração de devolutivas qualificadas.

Esse processo configura-se como uma estratégia de formação em serviço, na medida em que articula planejamento, registro e reflexão, promovendo a qualificação das práticas e o

acompanhamento contínuo. Além disso, a escrita e a organização são potencializadas pelo tempo institucional da Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), realizado semanalmente. O período de HTP é destinado a atividades como planejamento, organização de recursos, portfólios, reuniões entre pares e com a equipe gestora, além de ações formativas da Secretaria de Educação (PPP, 2025, p. 66).

Os registros são organizados pelas professoras em formato de *powerpoint*, estruturados mensalmente ou bimestralmente no mesmo arquivo (com quantidade de páginas que variam entre 29 e 200 páginas). Antes de narrar o que aconteceu, estruturam o que se pretende, inserem elementos como quadros de "Planeamento Semanal". Nota-se que o uso da fotografia é um elemento que não aparece isolado e está sempre acompanhado por um texto, conferindo sentido. Um componente importante na estrutura destes registros é a inserção do nome das crianças, além de dedicarem parágrafos, apresentando suas falas e reações. São registros ricos e cheios de vida, que possibilitam visualizar a prática e todo o trabalho desenvolvido com as crianças.

O Estatuto dos Profissionais da Educação (Lei nº 6.316/2013) organiza a jornada docente, prevendo um terço da carga horária para atividades extraclasse. Em consonância com essa legislação, as adequações realizadas em 2015, na modalidade de 0 a 3 anos, garantiram que a jornada de 40 horas contemple 26 horas e 40 minutos de regência e a distribuição do 1/3 extraclasse entre diferentes tempos formativos: HTPC (Coletivo), HTPL (Livre) e HTP.

Essa estrutura evidencia a institucionalização de tempos destinados ao estudo e registro, configurando condições objetivas para a qualificação das práticas na Educação Infantil. Diante desse cenário, reafirma-se a importância da reflexão constante e da escuta das crianças como eixo norteador. Nesse sentido, esta pesquisa mostra-se pertinente, ao oferecer subsídios para a análise crítica dos caminhos percorridos pela unidade e identificação de pontos que carecem de aprimoramento.

Compreendida a estrutura que sustenta o trabalho pedagógico, desde a organização dos tempos de HTP até o suporte tecnológico via *Google Classroom*, torna-se necessário mergulhar na materialidade dessas condições: o conteúdo das escritas docentes. É nesse cenário, onde a teoria e a prática se encontram nos tempos institucionalizados de estudo, que os registros ganham vida e revelam as nuances do cotidiano escolar.

A seguir, apresenta-se a análise detalhada dos diários de bordo e planejamentos produzidos entre os anos de 2024 e 2025, buscando identificar como a reflexão crítica e a escuta das crianças se materializaram nos documentos ao longo desse período, sob a luz das categorias analíticas propostas nesta investigação.

4.7 Análise dos registros realizados pelas docentes: anos de 2024 e 2025

Ao iniciar este subtítulo, retoma-se a compreensão do registro como elemento central na constituição da prática pedagógica na Educação Infantil, considerando-o não apenas como memória do vivido, mas como um instrumento que expressa concepções, intencionalidades e modos de relação do professor com as crianças e com o conhecimento. Nessa perspectiva, o registro revela não apenas o que foi realizado no cotidiano da creche, mas também as marcas do olhar docente sobre a experiência pedagógica.

Esta análise não se orienta por julgamentos de valor acerca do que foi produzido pelas docentes, mas busca compreender os movimentos presentes nos registros, especialmente no que se refere à sua possível qualificação enquanto instrumento reflexivo.

Para a operacionalização da análise dos dados produzidos, e em consonância com os preceitos da Análise de Conteúdo propostos por Bardin (2011), estruturou-se um quadro de análise que serve como norte interpretativo para este estudo. Este instrumento visa conferir objetividade à leitura dos registros pedagógicos, permitindo identificar as unidades de registro e os indicadores que sinalizam ou não os processos de ressignificação da prática docente.

O quadro abaixo organiza as três categorias emergentes, definindo o que se busca observar em cada trecho e quais os critérios teóricos que sustentam a transição de uma escrita meramente descritiva para uma documentação reflexiva e propositiva. Nele são apresentadas as categorias de análise que orientam este estudo, construídas a partir do material empírico, em diálogo com o referencial teórico. Tais categorias foram sendo refinadas ao longo do processo analítico, buscando apreender a complexidade dos registros produzidos pelas docentes. São elas: o registro como espaço de escuta das crianças; o registro como instrumento de projeção pedagógica, entre repetição e ressignificação; e a incidência da devolutiva da coordenação pedagógica na qualificação do registro.

Quadro 3 – Descrição das categorias de análise

Categoria	O que identificar no registro	Indicadores de ressignificação da prática (o que evidencia a mudança)
O registro como espaço de escuta das crianças	Citações diretas de falas, descrição minuciosa de gestos, expressões e interações entre pares.	Passagem do foco na ação da professora para o protagonismo e a experiência da criança.
O registro como instrumento de projeção	Presença de dúvidas, perguntas à própria prática e encaminhamentos	Transição do registro-descritivo (repetição do passado) para o

pedagógica, entre repetição e ressignificação	para os planejamentos futuros.	registro-investigação (projeção do futuro).
A incidência da devolutiva da coordenação pedagógica na qualificação do registro	Marcas de diálogo com orientações recebidas, mudanças de vocabulário e incorporação de sugestões da coordenação pedagógica.	Evidência de que a mediação da coordenação atuou como dispositivo formativo na qualificação da escrita.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos registros das professoras e devolutivas da coordenadora pedagógica (2026).

4.7.1 Categoria 1: O registro como espaço de escuta das crianças

Esta primeira categoria investiga como o registro pedagógico se converte em um território de visibilidade para as narrativas infantis, transcendendo a função de controle burocrático para assumir um compromisso ético com a infância. No centro desta discussão, a escrita docente é compreendida como a materialização de uma "escuta sensível", que exige do educador o que Madalena Freire (2023) define como a "alfabetização do olhar", um exercício contínuo de observação, que busca compreender a criança em sua totalidade.

Conforme apontam as pesquisas precedentes de Souza (2024), é no registro que a fala e o gesto da criança ganham dignidade pedagógica. Essa perspectiva dialoga com Fochi (2015), ao posicionar o registro como a "memória do cotidiano": um ato investigativo onde o professor captura as múltiplas linguagens infantis e as transforma em dados para a reflexão. O registro, portanto, deixa de ser um relato passivo para se tornar o lugar onde a criança se torna visível.

A mediação necessária para esse processo é destacada por Proença (2022) e reforçada pelo estudo de Ruiz (2022) em São Bernardo do Campo, que demonstra que a escuta atenta nos registros é potencializada por processos formativos. Através da escrita, o invisível torna-se pauta de planejamento, permitindo o que Alcântara (2022) define como a autoria docente: o reconhecimento da criança como sujeito produtor de cultura, cujas ações orientam o fazer pedagógico e exigem uma postura de constante ressignificação.

Em consonância com as categorias e os pressupostos de Bardin (2011), a análise que segue busca identificar as marcas da criança e da autoria docente nos documentos selecionados. Para tanto, foram selecionados trechos significativos dos registros das

professoras 1, 2, 3 e 4 realizados durante o ano de 2024, apresentados e discutidos sequencialmente.

Quadro 4 – Trechos dos registros de junho a setembro de 2024 – professora 1 (P1)

Estive por três dias consecutivos cobrindo a professora da EMEB no infantil V. Nestes dias tive a oportunidade de dar sequência ao projeto Sensações e Descobertas. As crianças participaram fazendo perguntas e observações. Neste primeiro dia, conversamos sobre o projeto e em roda ouvimos os sons e a maioria conseguiu identificar; depois o desafio era reconhecer os cheiros. Em seguida, abri alguns saquinhos e coloquei na mão deles os elementos, de modo que puderam conhecer também a textura dos mesmos. E com estes utilizamos também na hora de brincar de massinha, criando diversos desenhos.

No segundo dia, seguindo com o projeto, trabalhamos com a visão. Deixei a sala mais escura e coloquei as lanternas com desenhos feitos de papel celofane para eles explorarem. Ele (criança) me chamou e disse: - Professora olha! No transparente é possível ver na parede, agora quando coloca a lanterna na parte branca não aparece.

Seguimos com o projeto, porém percebi na sala que as crianças estavam trabalhando com alimentação saudável. Eles tinham os nomes dos alimentos e desenhos nos cartazes, então contei a história da cesta da dona Maricota e depois eles realizaram desenho dos alimentos que apareciam na história. Combinei com as crianças que os desenhos eles poderiam levar para casa, assim poderiam conversar com os pais sobre os alimentos.

Foram dias de muitos aprendizados. A faixa etária já proporciona novas observações, novos desafios. Na semana seguinte, estive novamente na EMEB, porém com outra turma, e o Lu, ao me encontrar, me cumprimentou e disse que na casa dele a mãe tinha canela igual ao que eu havia levado na sala para eles conhecerem.

No dia 24/06 estive substituindo no Infantil III da EMEB. Ao chegar na sala, percebi um cartaz com a música da dona Aranha escrita e o desenho das aranhas. Então, utilizei o recurso da luva da dona Aranha. Cantamos a música e depois deixei cada um explorar. Eles demonstraram entusiasmo e todos queriam cantar um pouquinho da música com a luva. Em seguida, eles puderam construir os elementos da música com massinha.

Infantil II A

Durante o período em que tive a oportunidade de cobrir a licença da professora titular do Infantil II A, fomos ao gramado e, enquanto todos brincavam, a Mi disse: - Olha o bicho! Fui olhar e era uma aranha que estava no balanço. Com isso a maioria das crianças foram ver o bicho e assim começou nossa investigação. Eu tirei foto e fui conversando com eles. Coloquei no google a foto e começamos a pesquisar sobre as aranhas. No dia seguinte, fomos ao gramado novamente, mas desta vez levamos as lupas e continuamos a procurar pelas aranhas. E todas as vezes que alguma criança falava das aranhas no gramado começava a cantar a música da dona Aranha.

A Mi, que descobriu a aranha no balanço, não se interessou muito pelo assunto, mas os demais falam quase todos os dias das aranhas. Já procuraram no espaço externo e no parque e todas as vezes que encontra qualquer coisa me chamam dizendo que encontrou uma nova aranha.

Seguimos com as aranhas, e desta vez levei para a sala um vídeo que fala sobre as mesmas, como, por exemplo, que existe milhares de tipos, o que elas comem. Antes do vídeo, mostrei pela TV as fotos que havíamos tirado no gramado e eles curtiram bastante se ver na TV [rsrs].

Como temos conversado sobre as aranhas, diariamente cantamos a música com o recurso da luva, e depois eles exploram o mesmo. Alguns ficam mais tímidos na hora de cantar, outros, como En, Art e Za, já utilizam o recurso da mesma forma que eles me viram fazer.

Para finalizar o período no IIA, construímos com eles o recurso da música dona Aranha. Na construção do recurso da música, utilizamos texturas diferentes, como a tinta, o algodão para as nuvens e a aranha de plástico. [...] As crianças demonstraram entusiasmo com o mesmo e puderam levar para a casa. Foi muito gostoso ver eles mostrando para os pais na saída.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do registro da professora 1 (2024).

Ao analisar o registro da professora 1, foi observado um movimento de transição entre o relato de atividades e a sinalização de uma escuta mais atenta.

Pensando na escuta além do ouvir, nos registros do Infantil V, a P1 descreve o projeto "Sensações e Descobertas". Embora o início do texto foque na ação docente ("coloquei na mão deles", "conversamos"), há uma ruptura importante, quando a professora permite que a criança narre sua própria descoberta. Ao registrar a fala da criança sobre a lanterna ("Professora, olha! No transparente é possível ver na parede"), a docente materializa o que Fochi (2015) define como a "memória do cotidiano".

Neste trecho, a escuta não é passiva; ela é investigativa. A professora não apenas ouviu, mas conferiu dignidade pedagógica à hipótese científica da criança sobre a luz e a opacidade. Como aponta Proença (2022), o registro aqui atua como o elo que torna visível a potência do pensamento infantil.

No registro, nota-se a criança como sujeito, uma vez que se retoma o que Alcântara (2022) denomina como "autoria docente" a serviço da criança. O episódio da aranha no gramado é muito significativo: a partir do grito da criança ("Olha o bicho!"), a professora altera o curso da atividade planejada para acolher o interesse espontâneo do grupo. O registro revela a escritura de uma escuta atenta: a professora utiliza recursos tecnológicos (Google, fotos na TV) e ferramentas de exploração (lupas), para ampliar a investigação iniciada pela criança.

Essa postura vem de encontro com o estudo de Souza (2024), ao mostrar que os saberes docentes são revelados quando o professor se coloca como um observador participante. A P1 não apenas registrou que viram uma aranha; ela registrou a reação diferenciada dos sujeitos: a criança "Mi", que descobriu o bicho, mas perdeu o interesse, e os demais (En, Art e Za), que incorporaram o saber e o transformaram em cultura de pares através da música e do uso da luva pedagógica.

Um ponto importante da escuta, neste registro, aparece no reencontro com a criança "Lu". Ao registrar que a criança relacionou o cheiro da canela da escola com a canela da casa de sua mãe, a P1 valida o que Madalena Freire (2023) descreve como a sensibilidade de

perceber o outro em sua totalidade. O registro captura o "fio invisível" que une a experiência escolar à identidade familiar da criança.

Relacionando o registro aos indicadores do quadro de análise, o registro da P1 apresenta: presença frequente de falas diretas e descrições de comportamentos específicos de crianças individualizadas (Lu, Mi, En, Art, Za); indicadores de ressignificação: há indícios claros de que a professora deixou de ser a única detentora do saber para se tornar uma pesquisadora.

Conforme a pesquisa de Ruiz (2022) indicou em São Bernardo do Campo, o registro da P1 começa a ultrapassar o caráter burocrático, pois as ações das crianças orientam os próximos passos pedagógicos (ex.: o uso das lupas após a descoberta da aranha).

A P1 demonstra, portanto, uma escrita que busca conferir visibilidade aos processos de aprendizagem, transformando o "chão da escola" em um laboratório de investigação constante.

A análise dos registros da P1 revela um fenômeno que transcende a simples descrição de atividades. A principal evidência de ressignificação na P1 não está apenas na presença da fala da criança, mas na subordinação do planejamento à escuta. Observa-se que ocorre a quebra do planejamento linear: a docente não apenas "ouve" a criança; ela permite que o imprevisto (a aranha, a hipótese sobre a luz) reorganize o tempo e o espaço escolar. Isso confirma a tese de Alcântara (2022), de que a escuta atenta é, antes de tudo, uma renúncia ao controle absoluto do adulto. Além disso, nota-se que a escrita aparece como dispositivo de visibilidade: ao registrar nomes próprios e contextos familiares (como o caso do aluno Lu), a P1 retira a criança do "coletivo" e a coloca como um sujeito singular.

Segundo Proença (2022), esse é o ponto de virada, onde o registro deixa de ser burocrático para se tornar documental. É a ressignificação pelo olhar investigativo. A transformação da prática é comprovada quando a professora deixa de fornecer respostas prontas e passa a oferecer ferramentas de mediação (lupas, pesquisas, fotos). Aqui, o saber docente, como explorado por Souza (2024), revela-se não no conteúdo transmitido, mas na qualidade da escolha pedagógica realizada a partir do interesse infantil.

Sendo assim, os dados da P1 indicam que a ressignificação da prática pedagógica em São Bernardo do Campo é viabilizada quando o registro funciona como um "espelho reflexivo". A docente deixa de ser uma executora de projetos para se tornar uma pesquisadora do cotidiano, onde a voz da criança não é apenas um complemento, mas o eixo central que sustenta e justifica o fazer educativo.

Quadro 5 – Trechos dos registros de agosto de 2024 – professora 2 (P2)/ Infantil IA

Sexta-feira 16

Acolhimento

Para o acolhimento, coloquei caixas de papelão, bolinhas de piscina e os praticáveis para a turma explorar as cores e movimentos. Algumas crianças se empenharam em passar as bolinhas de uma caixa para outra.

Chamadinha

Pedi que a Helo me ajudasse a entregar as fotos para os amigos. Ela conseguiu encontrar a todos e não precisou de auxílio. Achei muito fofo que ela, ao encontrar o amigo, olhava novamente para a foto para confirmar se era a criança certa.

Quarta-feira 21

Acolhimento

Para o acolhimento de hoje, coloquei bolinhas, receptáculos, cama de gato e caixa de ovos com pompons para que as crianças trabalhassem a coordenação motora, habilidades corporais, visuais e noções de espaço (dentro e fora). As crianças demonstraram segurança e exploraram a cama de gato com autonomia.

Chamadinha

Fizemos a chamadinha com a música Se eu fosse um peixinho. Somente Edu não quis participar e nem segurar a sua foto.

Trouxe algumas imagens para as crianças apreciarem. Observei que Edu estava passando o dedinho sobre as letras.

Quinta-feira 22

Acolhimento

Para o acolhimento de hoje coloquei brinquedos e objetos de madeira para as crianças inventarem suas brincadeiras.

Sequenciada

Tirei fotos das páginas, imprimi e utilizei na roda de história. Bren, Esth, Luí e Olí já falam o nome do livro comigo. Lív, Helo, Le e Hen fazem alguns gestos comigo como silêncio para o bebê dormir, bater na porta...

Em seguida, coleí, provisoriamente, as imagens nas gavetas para as crianças apreciarem. Enquanto dormiam, coleí no chão.

Edu foi o primeiro a acordar. Eu estava mexendo no computador e ele veio sentar no meu colo. Mostrei uma foto dele e ele quis apertar as teclas. Decidi, então, pegar um *notebook* de brinquedo para ele. Assim que abri, ele já começou a vocalizar...

Quando cansou, olhou para o lado e percebeu as imagens no chão. Ficou um tempo apreciando...

Conforme as crianças foram acordando, percebiam as imagens e se aproximavam para apreciar. Olha a Lí batendo na portinha e fazendo sinal de silêncio para o bebê dormir.

Quarta-feira 28

Acolhimento

Para o acolhimento de hoje, coloquei elementos do jogo heurístico para estimular o imaginário e a criatividade da turma. Bren fez de conta que tinha maquiagem e foi até o espelho se pintar. Logo, outras amigas se juntaram a ela. Yoh, mesmo de longe, quis participar da brincadeira.

Para guardar, utilizamos as banheiras para ajudar na separação. Desta forma, fica mais visível para as crianças.

Levamos chapéus, tecidos e a caixa de som para o lúdico. Coloquei músicas sobre bruxas para as crianças dançarem e se inspirarem. A turma foi me trazendo tecidos para fazer roupas...

Mari, que estava no externo com sua turma, veio até o portão pedindo para entrar e brincar com a gente. Pegou um chapéu que estava no chão e começou a dançar. Levamos a brincadeira para o externo.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do registro da professora 2 (2024).

Diferente da P1, cujos registros focavam em projetos de investigação de longa duração (aranhas, sensações), a P2 apresenta uma escrita que valoriza os momentos mais curtos do acolhimento e das rotinas, revelando a escuta nas pequenas escolhas das crianças.

O registro da P2 sobre a criança Helo, na "chamadinha", é um exemplo cuidadoso do que Madalena Freire (2023) define como o olhar que lê o outro. A docente não apenas registra que a criança entregou as fotos, mas captura o gesto subjetivo: "olhava novamente para a foto para confirmar se era a criança certa". Aqui, a escuta se manifesta na capacidade da professora em enxergar a estratégia cognitiva da criança, validando a autonomia e o cuidado da pequena no trato com os pares.

A prática da P2 dialoga diretamente com Fochi (2015), ao transformar o espaço físico em um convite à exploração (caixas, camas de gato, elementos heurísticos). No entanto, a verdadeira escuta aparece na flexibilidade pedagógica demonstrada com o Edu. Ao perceber que Edu não queria participar da música, mas se interessava pelas teclas do computador, a professora não o obriga à conformidade. Em vez disso, ela oferece um *notebook* de brinquedo e registra a sua vocalização e apreciação das imagens no chão. Conforme propõe Proença (2022), o registro atua como mediador: a professora "lê" o desinteresse inicial não como indisciplina, mas como uma trilha diferente de curiosidade, respeitando o tempo e o desejo do sujeito.

No episódio do jogo heurístico e da "maquiagem" de Bren, a P2 documenta a emergência do jogo simbólico. Ao registrar que Yoh, mesmo de longe, quis participar, a docente evidencia a escuta das múltiplas linguagens (gestuais e espaciais). Essa percepção encontra relação na pesquisa precedente de Souza (2024), que afirma que os registros revelam saberes docentes quando materializam as interações e a organização do grupo. A P2 demonstra entender que a "escrita da escuta" serve para tornar visível como as crianças se apropriam da cultura (a dança das bruxas, o tecido que vira roupa) e como os limites da sala são amplos, como no momento em que acolhe Mari, de outra turma, na brincadeira.

Ao confrontar os dados da P2 com o quadro de análise, são identificados os seguintes indicadores: foco intenso em nomes individuais (Helo, Edu, Bren, Yoh, Mari) e em ações motoras e simbólicas específicas. A passagem do foco na ação docente para a experiência da criança é evidente, quando a P2 altera o ambiente (cola imagens no chão enquanto dormem),

baseada na observação do interesse prévio de Edu. Como apontado por Ruiz (2022), essa é a marca da qualificação da prática: a docente planeja *para* e *com* as crianças, e não apenas *sobre* elas.

Diferente de um registro burocrático, que diria apenas que "as crianças brincaram de se fantasiar", a P2 documenta o processo de criação e a interação social, provando que o registro, em sua prática, é de fato um espaço de escuta e reconhecimento da autoria infantil (Alcântara, 2022).

Analizando os registros das P1 e P2, ambas as docentes confirmam a tese de Fochi (2015), de que o registro é a "memória do cotidiano". Elas retiram a criança da condição de espectadora e a colocam como protagonista da narrativa pedagógica.

Conforme apontado por Ruiz (2022), essa transição da escrita burocrática para a escrita autoral é o que caracteriza a qualificação da prática na Rede Municipal. A P1 e a P2 registram muito além "do que as crianças fizeram" e complementam sobre "quem as crianças são" e como elas significam o mundo ao seu redor, seja na observação de um grande projeto de investigação (P1), ou na percepção de uma criança que olha duas vezes para uma foto para confirmar um rosto (P2).

Quadro 6 – Trechos dos registros de setembro a outubro de 2024 – professora 3 (P3)

30 de setembro a 3 outubro

Essa semana foi marcada pelo estudo do meio. As crianças que foram começaram a relembrar do passeio e sobre o que foi visto. Para a minha surpresa, a música do "João comeu pão" marcou demais. A Ma e o Rha, em diversos momentos, puxavam a brincadeira e as crianças que não sabiam iam aprendendo e até o The se soltou, tanto no ônibus quanto na sala.

Planejei fazer uma apreciação das fotos tiradas no museu, mas optei por deixar para outra semana, pois muitos faltaram. O Rha tem nos cobrado bastante e está ansioso por este momento.

A simbólica de Pet Shop foi um sucesso, pois por ser algo novo para algumas crianças, de certa maneira a turma se manteve concentrada na proposta e a quantidade de materiais também foi adequada para que todos pudessem brincar tranquilamente sem tantas disputas. (Fiquei chateada ao perceber que os carrinhos de mercado estão quebrados e no dia da proposta só havia 3. Acho que é um item que podemos colocar na lista dos sonhos).

7 a 11 outubro

As propostas de luz e sombra são sempre bem aceitas pelas crianças. Na semana que as professoras volantes fizeram a intervenção no hall, a turma ficou bastante interessada.

Com o tempo instável, optei por fazer a proposta essa semana. Adaptei a história *Bruxa, bruxa: venha à minha festa*, usei a mesma narrativa, porém com personagens de monstros. A história foi contada com o retroprojeto e cada personagem tinha seu efeito sonoro. As crianças ficaram eufóricas com a sombra dos personagens e, quando veio o efeito sonoro, praticamente foram à loucura.

Após a emoção da história, os levei ao hall para que eles também experimentassem usar o retroprojeto, pois em nossa sala não há parede que comporte este tipo de proposta. No hall, senti

que eles perderam o foco por causa dos praticáveis, mas ainda assim conseguiram explorar os recursos.

A cabaninha também foi uma brincadeira prazerosa. Dessa vez, construí com as crianças ao invés de deixar pronta. Sempre que vamos brincar de cabaninha, gosto de deixar a brincadeira organizada. Porém, o objetivo mudou. Minha intenção era que eles mesmos planejassem e executassem com a minha ajuda. Colocamos o tecido em minha mesa e o prendemos na colmeia.

Aos poucos, a brincadeira foi ganhando elementos como caixas de brinquedos para serem usadas como mesa, panelinhas, tecidos de chita e bonecas.

A proposta coletiva da sexta-feira não aconteceu, pois eu e a Gi estávamos de L.T.S.

15 a 18 outubro

A proposta coletiva foi gostosa, porém acho que poderíamos ter planejado melhor. Em outros anos, estávamos mais animadas para essa semana. Acredito que o cansaço tomou conta.

As crianças gostaram muito de comer fora do refeitório e poderem se servir e escolher as frutas que queriam comer, mesmo que com auxílio dos adultos. Eu os vi aproveitando o momento, provando as frutas e socializando com outras turmas.

No dia seguinte, as crianças não estavam demonstrando muito interesse no lanche que era mexerica. O pote ia ficar no refeitório, mas trouxemos para a sala, e quando as crianças estavam brincando na rua eu ofereci a eles e, para a minha surpresa, devoraram o pote enquanto brincavam. Achei muito interessante, pois geralmente não comem tudo, e me lembrei de quando eu trabalhava no infantil na EMEB Coelho Neto.

Na Coelho Neto, havia uma professora que, em dias de outono, quando estava frio e o sol quentinho, ela levava sua turma para chupar mexerica na área externa. As crianças ficavam à vontade para se sentar, caminhar e conversar. Eu achava essa prática muito bonita, pois todos acabavam se aproximando e criando laços.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do registro da professora 3 (2024).

A análise dos registros da P3, referentes ao período de setembro e outubro de 2024, revela uma escrita marcada pela sensibilidade em capturar o que Friedmann (2011) denomina como a "linguagem do brincar". Na perspectiva da categoria 1, o texto da docente transita entre a escuta das narrativas orais e a observação das linguagens expressivas, oferecendo dados sobre a ressignificação do cotidiano.

Ao observar que a música *João comeu pão* marcou o grupo após a visita ao museu, a P3 identifica o que é significativo para a criança, e não apenas o que foi planejado pelo adulto. Para Friedmann (2011), dar a "vez" à criança é permitir que sua voz ecoe nas escolhas pedagógicas. Quando a docente nota que as crianças Ma e Rha puxam a brincadeira e o aluno The se solta, ela registra a força da "cultura de pares". A escuta aqui é poética, pois reconhece que a aprendizagem ocorre na relação entre as crianças.

A sensibilidade da P3 também se manifesta ao acolher a ansiedade de Rha pela apreciação das fotos. Segundo Friedmann (2018), na abordagem pikleriana da observação, o olhar deve estar atento às necessidades emocionais e aos ritmos individuais. Ao registrar a "cobrança" da criança, a professora valida seu desejo, transformando a observação em um

compromisso ético de resposta ao sujeito.

Na proposta do "Pet Shop", a P3 analisa a qualidade da concentração do grupo. Friedmann (2011) enfatiza que o brincar é a linguagem primordial pela qual a criança "diz" o mundo. A docente observa que a adequação dos materiais gerou tranquilidade e foco. No entanto, sua escuta torna-se crítica, ao perceber o déficit material (os carrinhos quebrados). Essa "escuta da falta" gera o que a professora chama de "lista dos sonhos", revelando que o registro serve para dar visibilidade às necessidades estruturais que garantem o direito ao brincar.

A ressignificação da prática é nítida no episódio da "cabaninha". Ao optar por construir o espaço *com* as crianças, em vez de entregá-lo pronto, a P3 coloca em prática o "lugar do olhar e do escutar" (Friedmann, 2018). Ela deixa de ser a preparadora de cenários para ser a mediadora de processos. O registro documenta como a brincadeira ganha elementos (caixas, panelinhas, tecidos) a partir do planejamento e execução das próprias crianças, provando que a escuta atenta gera autonomia.

O relato sobre a "mexerica no sol" é uma evidência do cuidado para o bem-estar físico e a liberdade de movimento. A P3 percebe que o desinteresse pelo alimento no refeitório transforma-se em prazer no espaço externo. Através desse olhar, ela compreende que a criança expressa sua satisfação não apenas por palavras, mas pela forma como habita o espaço.

Essa percepção é enriquecida pelos "saberes docentes" da professora, que resgata memórias de sua trajetória na Rede de São Bernardo do Campo para validar a beleza dessa prática. Como apontado na pesquisa de Souza (2024), os registros revelam saberes quando o professor consegue ler o invisível, neste caso, a conexão entre o clima, o afeto e a alimentação, elementos que compõem a "poética da infância" defendida por Friedmann (2011).

Com base no quadro de análise, a P3 apresenta: foco na autoria das crianças na construção do espaço (cabaninha) e na valorização das expressões afetivas e sociais; indicadores de mudança: a docente demonstra abandonar o controle rígido (o "pronto") em favor do "fazer com", reconhecendo a criança como produtora de cultura.

O registro da P3 confirma que a escuta, quando fundamentada na observação sensível, permite que o planejamento seja uma resposta viva às necessidades e interesses das crianças, superando a mera repetição burocrática e atingindo o nível da ressignificação pedagógica.

Quadro 7 – Trechos dos registros de outubro de 2024 – professora 4 (P4)

7 a 11 de outubro História: Wiraí Música com instrumentos musicais Vídeos de desenhos com indígenas Visualização de fotos de indígenas em diversos momentos Iniciamos a sequenciada sobre os indígenas, com a contação de história: Wiraí. As crianças ficaram bem curiosas com a cultura. 14 a 18 de outubro História coletiva: <i>O Monstro das Cores</i> Cafê especial na sala com frutas Atividade na sala 3: Pintura de macarrão para a confecção do colar indígena Gramado: Painel interativo e panelinhas na casinha Brinquedos infláveis Tivemos nossa história coletiva essa semana, sendo eu a contadora. A história escolhida foi <i>O Monstro das Cores</i>. Apesar do nervosismo que sempre bate quando temos que nos apresentar, eu fiquei bem satisfeita com o resultado. As crianças curtiram bastante. Ofertamos um café da manhã especial para as crianças na sala, com frutas diversas. As crianças gostaram bastante de experimentar novas frutas, como o morango, kiwi e uva. Dando prosseguimento à sequenciada cultura indígena, fizemos uma atividade na sala 3, com pintura de macarrão, para depois confeccionarmos o colar indígena. Distribui o macarrão em bandejas e coloquei tinta, pedindo para as crianças mexerem com as colheres até que ficassem coloridos. As crianças entenderam a comanda e participaram bem. As crianças foram brincar no gramado e encontraram brinquedos novos por lá. Painel interativo com novidades!! E na casinha as crianças encontraram panelinhas para poder interagir e brincar de cozinha.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do registro da professora 4 (2024).

A análise dos registros da professora 4, referentes ao mês de outubro de 2024, oferece um contraponto importante às análises anteriores. Sob a lente da categoria 1, observa-se uma escrita que ainda se encontra em uma fase de transição: embora a docente demonstre uma preocupação com a oferta de repertório cultural, o registro revela o desafio de converter a "escuta" em visibilidade do protagonismo infantil. Destacam-se pela diversidade das propostas (cultura indígena, educação emocional, experiências sensoriais), mas oferecem pistas sobre a necessidade de aprofundamento no que Friedmann (2011) chama de "dar a vez e a voz" às crianças.

Diferente das professoras P1, P2 e P3, que frequentemente citam nomes de crianças específicas e suas falas, a P4 utiliza um tom mais generalista: "as crianças ficaram bem curiosas", "curtiram bastante", "participaram bem".

Segundo Proença (2022), o registro deve buscar superar o "real" burocrático para atingir o "ideal" reflexivo. Na escrita da P4, a escuta manifesta-se como uma percepção da satisfação geral do grupo, mas ainda carece de escutar as crianças efetivamente, diante do

proposto por Madalena Freire (2023), que exige capturar a singularidade da criança dentro do coletivo.

No momento da pintura de macarrão para o colar indígena, a docente registra: "As crianças entenderam a comanda e participaram bem". Sob a ótica de Friedmann (2018), o olhar deve estar atento não apenas ao cumprimento de uma instrução, mas ao *como* a criança interage com o material.

Embora a P4 demonstre uma excelente curadoria de materiais e temas (vídeos, fotos e instrumentos), o foco do registro ainda reside na ação da professora (distribuir, pedir, ofertar). Para que haja a ressignificação pretendida por Ruiz (2022), o registro precisaria evoluir para documentar as hipóteses que as crianças levantaram sobre a cultura indígena ou como elas transformaram aquela pintura em uma linguagem própria.

A percepção da escuta torna-se mais nítida no relato sobre o gramado: "As crianças foram brincar no gramado e encontraram brinquedos novos [...]. Painel interativo com novidades!!". Aqui, a P4 aproxima-se de Fochi (2015), ao reconhecer que o espaço e os materiais são disparadores de experiências, porém não é possível ver a escrita de como essa brincadeira aconteceu.

Ao analisar, a partir do quadro de análise, identificam-se: unidades de registro, com relato de sequências de atividades, uso de temas de diversidade cultural e descrição de sentimentos da própria docente ("nervosismo que bate"); indicadores de transição, em que o registro é um excelente plano de trabalho, mas a visibilidade da criança ainda é mediada pela aprovação da professora ("entenderam a comanda").

A análise da P4 ilustra o estágio inicial da autoria docente, discutida por Alcântara (2022). A professora já rompeu com a repetição mecânica, ao propor temas complexos e significativos, e o próximo passo da ressignificação será refinar o olhar para captar não apenas o "participar", mas o "sentir e pensar" das crianças de forma individualizada.

Enquanto P1 e P3 atingiram uma escrita de investigação profunda, P2 e P4 mostram a importância da sensibilidade relacional e da oferta de repertório.

Enquanto a documentação burocrática tende a homogeneizar o grupo sob o rótulo de "as crianças", a transição para o registro reflexivo permite a inserção do sujeito singular. Observou-se que a "vez e a voz" (Friedmann, 2011) materializam-se quando a docente renuncia à descrição de resultados para narrar processos. A presença de nomes próprios, hipóteses infantis e gestos específicos nos dados coletados prova que a escuta atenta é o que retira a criança da invisibilidade institucional, transformando o registro em um território de reconhecimento individual.

A análise demonstrou que a escuta ultrapassa a oralidade. Nos registros onde houve maior resignificação, o olhar da professora voltou-se para a relação da criança com o ambiente. Seja na exploração do gramado, na construção de cabanas ou na descoberta de texturas, a escuta revelou-se como uma leitura da linguagem corporal e exploratória. Isso confirma que um registro qualificado é aquele que documenta como o espaço pode ensinar e como as crianças o resignificam.

A categoria evidencia que o registro atua como um espaço de conflito produtivo. A resignificação da prática ocorreu precisamente nos momentos de "abertura ao inesperado", onde o planejamento linear cede lugar ao currículo vivo disparado pelo interesse infantil. Conforme propõe Alcântara (2022), essa autoria docente é uma postura ética: o professor escuta para poder responder, e não apenas para constatar.

Em suma, a categoria 1 comprova que o registro reflexivo em São Bernardo do Campo caminha para se tornar um instrumento de defesa dos direitos da criança. A escuta documentada deixa de ser um anexo da rotina para se tornar o eixo central da definição pedagógica, permitindo que a prática docente se distancie da repetição mecânica e se aproxime da investigação sensível do ser humano.

4.7.2 Categoria 2: O registro como instrumento de projeção pedagógica, entre repetição e resignificação

A segunda categoria de análise debruça-se sobre a dimensão temporal e prospectiva da escrita docente. Enquanto a categoria anterior focou na capacidade de escuta do que já emergiu, esta seção investiga como o registro atua como um instrumento de projeção, servindo de alicerce para o planejamento futuro. O indicador central para a transformação da prática, neste contexto, é a transição do registro-descritivo (repetição do passado) para o registro-investigação (projeção do futuro).

Como aponta Romero (2020), o registro reflexivo permite ao professor realizar uma "parada" necessária para a análise crítica, impedindo que a prática se torne um mero ativismo desprovido de sentido. Sob esta perspectiva, a projeção pedagógica não é uma previsão rígida, mas uma antecipação fundamentada na escuta. Dialogando com Santos (2019), compreende-se que o registro atua como um instrumento problematizador. Ao escrever, a docente distancia-se da ação vivida para identificar passos onde a resignificação pode ocorrer. Para Santos, a mudança do descritivo para o reflexivo permite que o planejamento deixe de ser um *checklist* burocrático e passe a ser flexível, centrado nas potencialidades da

criança.

Nesse movimento de autoria, a pesquisa de Servilha (2024) reforça que a prática do registro é o eixo que alimenta o planejamento significativo. Ao transitar de uma escrita focada em julgamentos de comportamento para uma narrativa do "vivido", a professora qualifica sua escuta para auxiliar as crianças a avançarem em suas hipóteses. A projeção, portanto, é a materialização do que Madalena Freire (2023) descreve como "ver o que ainda não aconteceu", mas que foi anunciado pela curiosidade infantil capturada no registro-investigação.

A ressignificação, conforme explorado nesta categoria, é o ato de transformar a escrita em um "farol" pedagógico. Como defendido por Fochi (2015) e reforçado pelas pesquisas de Santos (2019) e Servilha (2024), o registro investigativo rompe com o "automático" da rotina para dar lugar a uma prática que se projeta a partir do direito da criança à autoria e à investigação.

Quadro 8 – Trechos dos registros de fevereiro de 2025 – professora 1 (P1)

Uma vez que fui organizando a rotina com as crianças, conversando sobre como vai ser o dia, mostrando as fotos dos espaços, comecei a trabalhar a organização e a autonomia das crianças, de modo que eles já estão aprendendo a tomar água sozinhos, e a guardar as agendas na mochila antes de ir embora, percebi que, para algumas crianças, a proposta é mais simples de executar; outra, como o Ga, apresenta dificuldade para abrir a mochila, a Esth que enche toda a caneca até derramar a água, porém seguimos orientando diariamente.

Neste dia, tínhamos na rotina a sala Multiuso, então realizei a contação da história na sala. As crianças gostaram bastante do livro: *Bruxa, bruxa: venha à minha festa*. A Elo, por exemplo, já repetia os versos junto comigo. Quando acabou a história, eles puderam usar o chapéu da bruxa e depois utilizaram o espaço, escolhendo seus livros e folheando os mesmos.

Nas rodas de história mostrei para as crianças o livro *O Tubarão Engraçado*, e as crianças demonstraram gostar bastante dos animais, falando o nome dos mesmos. Então, diante da preferência que eles demonstraram, mostrei o livro Mar, ambos são *pop-up* e a cada animal novo que eu abria a página era uma surpresa.

Diante destas observações realizei uma curta sequenciada, de forma a continuar com os animais marinhos, mas trabalhando outros campos de experiência. Nesta proposta, coloquei na bandeja água, corante colorido, amido e os peixes no fundo. Antes de iniciarmos, mostrei novamente o livro e fomos falando os nomes dos animais. As crianças ficaram ansiosas para participar, pois montei enquanto eles dormiam. Então, quando acordaram, já queriam explorar. O Hei demonstrou mais dificuldade no manuseio do pincel. Alguns ficaram bem concentrados como a Mai e o Arth.

Seguindo a sequenciada do fundo do mar, nesta proposta, as crianças tiveram como objetivo observar o fundo do mar e desenhar utilizando o giz de cera. Neste dia, não consegui tirar muitas fotos, pois algumas crianças, como o Hei e Esth, estavam comendo o giz.

Devido aos dias muito quentes, realizamos brincadeiras simbólicas com água, bonecas, carrinhos e tanque de peixinhos. Foi uma tarde bem gostosa. A De e o Noh brincaram como se estivessem tomando banho, passando a buchinha no corpo e depois jogando a água

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do registro da professora 1 (2025).

A análise dos registros da professora 1 (P1) referentes a fevereiro de 2025, revela um movimento de ressignificação, onde o registro deixa de ser apenas uma constatação do passado para se tornar um guia para o futuro.

Sob a ótica da categoria 2 e as contribuições de Ostetto (2017), observa-se como a docente utiliza a escrita para caminhar entre os labirintos do cotidiano, transformando a observação em projeção.

A característica mais marcante da P1 nesta categoria é a capacidade de "alimentar" o planejamento, a partir do interesse das crianças. Ostetto (2017) defende que registrar é um ato de pesquisa; ao observar que as crianças demonstraram preferência pelos livros de animais marinhos (*O Tubarão Engraçado e Mar*), a professora não encerra a proposta. Pelo contrário, ela usa esse dado para projetar: "Diante destas observações realizei uma curta sequência de forma a continuar com os animais marinhos, mas trabalhando outros campos de experiência".

Aqui, o registro funciona como instrumento de projeção pedagógica. A docente rompe com a repetição de cronogramas fixos para criar uma proposta sensorial (água, corante, amido) que é uma resposta direta à escuta realizada anteriormente.

No registro da P1, são vistos encaminhamentos claros que surgem da percepção da dificuldade e do tempo da criança. É o caso da adaptação da mediação: ao notar que Hei tem dificuldade com o pincel ou que Esth e Hei tentam comer o giz, a docente não interrompe o processo investigativo, mas ajusta o olhar para os próximos passos da "sequenciada". E ainda da escrita investigativa: diferente da escrita-descritiva (que apenas diria "desenhamos o fundo do mar"), a P1 registra o processo de construção ("montei enquanto dormiam"), revelando uma intencionalidade que se projeta para além da tarefa, focando na surpresa e no desejo infantil.

Conectando Santos (2019), percebe-se o "espírito aberto" da docente ao acolher o imprevisto. Quando o calor intenso exige uma mudança na rotina, ela projeta brincadeiras simbólicas com água.

Essa flexibilidade é o que Servilha (2024) identifica como a superação do "automático". A P1 não apenas "faz atividades"; ela avalia a própria prática, ao observar que certas propostas são simples para uns e complexas para outros (como Ga e a mochila), gerando o que Ostetto (2017) chama de paciência pedagógica. É o entendimento de que o

planejamento deve se moldar ao ritmo do sujeito.

Para a professora 1, o ciclo de ressignificação não é apenas uma mudança de planejamento, mas uma postura epistemológica que transforma a escuta em ação pedagógica. Relacionar as duas categorias permite visualizar o que Ostetto (2017) e Romero (2020) definem como o registro que "alimenta" a prática.

A pesquisa de Romero (2020) reforça que o registro que apenas descreve "o que foi feito" sem perguntar o "porquê" tende à repetição. Já o registro que acolhe a dúvida pedagógica como visto na P1, ao questionar a dificuldade motora de Hei, é o que efetivamente produz a projeção para o futuro.

Ao cruzar as categorias 1 e 2, percebe-se que a P1 rompe com o registro-descritivo (repetição do passado). Ela prova que o registro reflexivo é o eixo da autoria docente. Ela escuta o interesse (mar/animais), documenta a reação (surpresa/curiosidade) e projeta o desafio (exploração sensorial/autonomia).

Como apontam as pesquisas de Santos (2019) e Servilha (2024), esse ciclo transforma a professora de uma "executora de tarefas" em uma pesquisadora do cotidiano, onde o planejamento é uma hipótese viva e não um cronograma de tarefas.

Quadro 9 – Trechos dos registros de fevereiro de 2025 – professora 2 (P2)

06 a 17 de fevereiro

Em nosso primeiro dia, notei que as famílias estavam cumprindo com o nosso combinado de interagirem com seus filhos e ajudá-los a interagir com as demais crianças e educadoras.

Em sala, realizamos a proposta de confeccionar peças de quebra-cabeça que serão utilizadas em um painel que queremos colocar na porta da sala, dando início a essa grande parceria e união que queremos que se estenda por todo este ano, evidenciando o quanto cada um é importante.

As propostas de acolhimento foram bastante apreciadas pelas crianças, principalmente os carrinhos e a bonecas. Acredito que estão mais acostumados a brincar com estes brinquedos.

A turma demonstrou interesse pelas rodas de história, nomeando os personagens e me ajudando a escolher a página em que o livro ficaria aberto sobre o armário.

18 de fevereiro

Acolhimento

Para o acolhimento de hoje organizei uma lavanderia, onde a turminha poderia brincar de lavar, estender e passar as roupinhas das bonecas. Organizei também uma mesa com papel e giz de cera e outra com peças de montar.

As propostas fizeram bastante sucesso. As crianças se despediram dos responsáveis rapidinho pra ir brincar. Ninguém chorou para entrar e eu fiquei muito contente! Não houve disputa por brinquedos e as crianças interagiram umas com as outras. Precisei apenas orientar a Dé e a Ali, algumas vezes, de que não poderiam colocar o giz na boca.

19 de fevereiro

No parque, Antho me chamou para procurar passarinhos na árvore, assim como fizemos outro dia. Logo outras crianças se juntaram a nós. Vimos uma aranha subindo até pertinho da câmera e ficamos observando.

Noah encontrou outra aranha e me chamou, então chamamos os amigos para verem com a gente.

24 de fevereiro

Acolhimento

Para o acolhimento de hoje ofereci bolinhas de piscina para que as crianças pudessem utilizar movimento de encaixe, lançamento, outras possibilidades de manuseio das bolinhas com os diferentes materiais e objetos que também ofereci. A caixa das bolinhas chamou bastante atenção das crianças...

Fizemos nossa primeira chamadinha. Utilizei a portinha como recurso. As crianças ficaram atentas na espera de verem suas fotos dentro da portinha. Elo, Olí e Esth já sabem pronunciar o nome de alguns colegas.

Na sala 03, li o livro *Bebê e eu*. Ao final, as crianças puderam bater na portinha e abrir, revelando quem estava no jardim. Em seguida, pegaram livros para manusear. Hen e Mika cantaram a música da história, assim que se sentaram com seus livros.

28 de fevereiro

Acolhimento

Para o acolhimento de hoje, ofereci os brinquedos criados e confeccionados por mim.

Débora demonstrou grande interesse pelo quebra-cabeça e pelos rostinhos. Montava e me chamava para mostrar... Hei, assim que chegou, quis sentar na mesa das garrafinhas. Fiquei ao lado dele ensinando como fazer... Assim que conseguia encaixar o canudinho, ele ficava muito feliz e comemoramos bastante.

Hoje, fizemos a chamadinha escondida... Convidei as crianças para pintarem utilizando pincel e tinta guache lá no gramado. Pude notar a felicidade, concentração e interesse das crianças durante a realização da proposta.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do registro da professora 2 (2025).

A análise dos registros da professora 2, sob a ótica da categoria 2, revela um processo de transição pedagógica em que a escrita começa a descolar-se do relato puramente cronológico para assumir contornos de planejamento responsivo.

A P2 demonstra o que Proença (2022) define como a construção de uma "memória do cotidiano", que não é estática. No dia 19 de fevereiro, a docente registra: "Antho me chamou para procurar passarinhos na árvore, assim como fizemos outro dia".

Essa pequena frase revela que o planejamento da P2 não é uma repetição de atividades, mas uma ressignificação baseada na continuidade do interesse infantil. Ao retomar uma ação anterior, a pedido da criança, a docente validou a investigação da criança como currículo, atendendo à diretriz de SBC (2024), que coloca o registro como instrumento para "avaliar e replanejar".

A transição do registro-descriptivo para o registro-investigação (conforme as pesquisas de Santos e Servilha) aparece na organização dos espaços de acolhimento. A P2 não apenas

"recebe as crianças". Ela projeta cenários baseados na observação das preferências, como, por exemplo na lavanderia simbólica: ao organizar a lavanderia no dia 18, a docente projeta uma ação que dialoga com o cotidiano da criança, resultando em um acolhimento sem choros. E também nos projetos autorais: no dia 28, ela oferece "brinquedos confeccionados por mim". Aqui, a autoria docente (Servilha, 2024) se materializa fisicamente.

Ela observa a dificuldade de Hei com os canudinhos e projeta a mediação necessária ("fiquei ao lado dele ensinando"), transformando a frustração em comemoração e aprendizado.

A evolução do registro da P2 sobre a "chamadinha" (dias 24 e 28) ilustra o uso do registro como instrumento metodológico. Ela observa o interesse pelas fotos na portinha e, no registro seguinte, já propõe a "chamadinha escondida". A professora percebe que Elo, Olí e Esth já reconhecem nomes e utiliza esse dado para complexificar a proposta, passando de uma simples identificação para uma brincadeira de descoberta.

A professora 2 apresenta uma prática que caminha e revela a ressignificação da prática conforme a leitura de cada trecho. Embora ainda existam traços descritivos ("foi um sucesso", "ficaram atentos"), sua escrita já demonstra a capacidade de usar a surpresa da criança (como o Noah encontrando a aranha) como matéria-prima para o encontro pedagógico. Como aponta Proença (2022), o registro aqui deixa de ser um "dever" para ser uma "ferramenta de inteligibilidade" do trabalho docente.

A ressignificação da prática, conforme observada nos dados, encontra um elo significativo na tese de Romero (2020), que define o registro como um dispositivo para rever e reolhar o cotidiano. Para a autora, a escrita reflexiva exige que o docente abandone as certezas do "já saber" para aprender a formular boas perguntas à sua própria prática.

Nesse sentido, o registro-investigação deixa de ser uma narrativa passiva para se tornar um espaço de inquirição: Por que certas propostas geraram maior engajamento? Como as crianças subverteram o uso dos materiais oferecidos? O que as reações dos pequenos revelam sobre suas hipóteses de mundo? Como aponta Romero, ao interrogar o vivido através dessas questões, o professor rompe com o "automático" e transforma o planejamento em uma resposta viva. Em São Bernardo do Campo, esse movimento de "aprender a perguntar" é o que permite ao educador transitar de uma postura burocrática para uma autoria investigativa, onde cada registro se torna uma oportunidade de aprendizado, tanto para a criança quanto para o adulto.

Quadro 10 – Trechos dos registros de fevereiro de 2025 – professora 3 (P3)

3 a 7 de fevereiro

Adaptação

Iniciamos o primeiro dia de adaptação das crianças junto com os responsáveis e, como combinado em reunião, eles acompanharam suas crianças se mantendo atentos e participando das brincadeiras e momentos que nosso planejamento ofereceu.

Quando as crianças estão com seus familiares, podemos observar e conhecer um pouquinho de como se dão as relações entre eles, nos dando a possibilidade de compreender certos comportamentos, bem como nos dando indícios de alguns pontos de partida e possíveis intervenções.

Três crianças me chamaram a atenção, por seus comportamentos de teimosia e possível falta de limite, dentre elas estão:

Antho: bateu na mãe quando ela disse que não era para sair da sala. Tentou diversas vezes driblar a mãe para sair mesmo assim, sapateou e se mostrou bem irritada com a situação. Intervi com a criança pedindo para que tivesse um pouco de calma, pois nossa turma já estava organizando a sala para ir ao parque. Ela aceitou no primeiro momento e, em seguida, recorreu à mãe para dizer que queria sair naquele momento. A mãe repetiu minha fala e foi nesse momento que Antho ficou ainda mais irritada e frustrada.

Dav: faz apenas o que quer, não aceita intervenções ou negativas. Reage a elas, insistindo até conseguir o que quer. Ignora qualquer comando que não lhe agrade e finge não estar ouvindo e foge do contato visual.

Ely: tem comportamento muito parecido com o Dav, ignorando a pessoa que lhe dá alguma comando, porém, quando insistimos muito, ela acaba cedendo.

Nosso primeiro dia foi muito gostoso. As crianças, um pouco tímidas, foram se soltando e também seus familiares. Ao final do período, todos nós estávamos bem relaxados e contentes com a experiência. Algumas crianças foram embora contrariadas, pois não queriam ir e isso me deixou muito feliz, pois nosso acolhimento e planejamento fizeram toda diferença.

No segundo dia, no qual as crianças ficam sem a presença dos seus respectivos responsáveis, conseguimos sentir melhor a turma e observar com maior precisão as crianças que poderiam precisar de uma atenção maior. Notamos que as crianças estão bem confortáveis com a adaptação; poucos chegaram chorando e logo se acalmaram em nossa presença.

A roda de história foi um pouco complicada, pois algumas crianças não querem participar desse momento e se levantam. As outras crianças acabam dispersando a atenção, dificultando a boa organização desse momento. Trabalhar os combinados, rotina, e fazer boas rodas de conversa, acredito que irão ajudar a turma nesse processo.

17 a 21 de fevereiro

Nessa semana, iniciei a rotina e calendário. Estava ansiosa para começar a minha rotina com as crianças e observar como ficariam comigo e com o Dan.

Pude observar que a turma, mesmo sendo de crianças novinhas, tem boa concentração e se interessam pelas propostas dirigidas. Acabei me esquecendo que eles acabaram de sair do Infantil I e me deparei com as imagens que coleí no calendário rasgadas. Acredito muito nesse momento e vou replanear pensando em um material que seja mais duradouro, a fim de ser uma ferramenta que eles possam tocar e explorar sem danificar, investindo em combinados para que sejam mais cuidadosos. Acredito que, quando eles se apropriarem desse recurso e participarem efetivamente, vai se tornar significativo.

O galão de água ficou disponível para as crianças desde o primeiro dia, porém com o calor, juntamente com essa novidade para eles, se tornou uma brincadeira legal. Então, vou deixar essa tarefa para um futuro não tão distante. Por enquanto, o movimento das crianças servirem a própria água será uma atividade supervisionada, até que eu perceba uma maturidade maior do grupo ou parte dele.

Esta semana fizemos algo de improviso, mas foi muito gostoso. Sabe aquele momento que nos vemos desesperados na sala porque as crianças já estão cansadas e nada mais chama a atenção? Pois é, passamos por isso.

Pedi para o Dan buscar um microfone e uma caixa de som e pensei em fazer um Karaokê baby, pois percebemos que a turma gosta muito de música e antes de dar o microfone para as crianças pedi para ele fazer um improviso, pois ele fazia batalhas de rap e talvez isso chamaria a atenção das crianças. Pois bem, ele pegou o microfone e me pediu para colocar uma batida na TV e foi cantando músicas infantis no mesmo ritmo, até se sentir à vontade para improvisar.

Ele ia vendo as ações das crianças e ia narrando de maneira cantada, foi construindo uma música de tudo o que estava acontecendo na sala, de maneira engraçada e fofinha. Quando menos percebemos, as crianças estavam encantadas, dançando, balançando os bracinhos assim como eu e o Dan e, para nossa surpresa, não chamou somente a atenção das crianças, pois quando olhamos para a porta havia vários adultos curtindo a brincadeira. Yoh ficou muito empolgado e, dançando, gritava “hey, oh”. Foi a coisa mais linda de se ver.

Para finalizar este registro vou deixar um pequeno trechinho que consegui guardar na mente.

- Olha só a Bren, sentada em cima da mesinha. Não sei se isso é correto, mas se a Dan ver, vai ficar bravinha.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do registro da professora 3 (2025).

A análise do registro da professora 3 revela um percurso de escrita que transita da descrição avaliativa para uma autoria pedagógica investigativa, característica central da categoria 2. Ao debruçar-se sobre o cotidiano, a P3 utiliza o registro não apenas para constatar o que ocorreu, mas como apoio para a projeção de novos contextos, atendendo às premissas de ressignificação e ao indicador de transição para o registro-investigação.

O registro do período de adaptação (3 a 7 de fevereiro) evidencia o que Proença (2022) descreve como a função de "inteligibilidade" do trabalho docente. Inicialmente, a P3 utiliza uma escrita mais descritiva e centrada no comportamento (casos de Antho, Davi e Ely). No entanto, a ressignificação emerge quando ela reconhece, na "contrariedade das crianças ao irem embora", o sucesso do seu acolhimento.

Ao deparar-se com a dispersão na roda de história, a docente não se limita à queixa; ela formula um encaminhamento: "Trabalhar os combinados, rotina e fazer boas rodas de conversa, acredito que irão ajudar a turma". Aqui, o registro cumpre a função de instrumento de projeção, onde o "acredito" marca o início de uma hipótese pedagógica que será testada na prática.

O episódio do "Karaokê Baby" e da batalha de rap improvisada pelo auxiliar Dan é uma materialização do olhar atento e cuidadoso, pois diante de um momento de cansaço do grupo, a P3 exercita a autoria docente, ao permitir que uma linguagem cultural externa (o rap) penetre o espaço escolar.

Diferente da repetição de atividades engessadas, a P3 projeta uma solução criativa no "aqui e agora". Conforme Alcântara (2022) discute em seu livro *Diário de Bordo*, o registro dessa cena permite que a professora tome consciência da potência do lúdico. O encantamento de Yoh, ao gritar "hey, oh", torna-se o dado de observação que valida a eficácia dessa projeção improvisada, transformando-o em uma estratégia pedagógica de alta qualidade.

A P3 demonstra a presença de dúvidas e perguntas à própria prática. Sobre o calendário, ela admite ter esquecido o estágio de desenvolvimento das crianças (que rasgaram as fotos); em vez de punir, ela projeta ("vou replanejar pensando em um material que seja mais duradouro"); sobre a autonomia, ao observar a "brincadeira" com o galão de água, ela decide que o momento de as próprias crianças servirem a água será supervisionado, por enquanto.

Essa postura dialoga com Fochi (2015), ao compreender o que as crianças fazem e sentem. A professora percebe que a maturidade é um processo e que o planejamento deve ser flexível. Como aponta Servilha (2024), esse é o movimento de sair do registro do comportamento para o registro do vivido.

A P3 apresenta um registro que é, em essência, um instrumento de projeção. Ela não apenas narra; ela analisa as entrelinhas do cotidiano (o calendário rasgado, a agitação) e constrói pontes para o amanhã. Ao registrar a rima do auxiliar Dan, ela acolhe o poético e o humor, elementos que, segundo Madalena Freire, são vitais para a ética da convivência e para a ressignificação da escola como espaço de vida.

A P3 encerra o mês de fevereiro apontando que registrar é um ato de autoria. Ao narrar a rima, a bagunça com a água e a frustração com o calendário, ela constrói uma documentação que, nas palavras de Fochi (2015), torna visível não apenas o que a criança fez, mas como a professora se transformou para acompanhá-la.

Quadro 11 – Trechos dos registros de fevereiro de 2025 – professora 4 (P4)

10 a 14 de fevereiro

Acolhimento

História: A girafa que cocoricava

Brincando com água (utilizando corante comestível, brinquedos de borracha, bacias e bandejas).

Essa semana foi pensada em acolhimento, foi uma semana marcada com muito choro. As crianças estão ainda bem inseguras, apegadas em seus objetos de apego como chupeta e cobertor. Ficam o tempo todo com eles. Algumas crianças identificaram-se com educadoras específicas e, quando a educadora deixa a sala, gera mais choro...

Entendemos esse momento, respeitando a individualidade de cada um, o ritmo e tempo que cada um tem para se adaptar à nova rotina.

Enquanto algumas crianças passaram a semana bem, evoluindo no horário, outras precisaram manter-se no horário reduzido.

Só consegui fazer uma contação de história esta semana, porque Lev chorou bastante, solicitando atenção e colo. Seu choro acabou por assustar outras crianças. Então, encontrei na música a saída para acalmá-los. Ao ouvir música na TV, eles param um pouco do choro, observam e dançam em frente à TV.

No decorrer da semana, observamos que Ana Vi, começou a ficar de pé e a se manter em pé em alguns momentos até que, no final da semana, ela começou a andar sozinha. Preparei uma proposta de água, pensando no calor que está fazendo e também no Lev. Será que a água vai acalmá-lo?

As crianças ficaram bem mais calmas e tranquilas, interagindo com a proposta de água. Demonstraram concentração, fizeram várias experiências, transposições e, claro, também se refrescaram do calor. Já Lev não se interessou pela proposta, quis sair de perto e tivemos que fazer várias intervenções para acolhê-lo e acalmá-lo. Entendemos seu momento e sua insegurança. Acredito que Lev levará mais tempo para se adaptar e temos que respeitar isso.

17 a 21 de fevereiro

As crianças gostam muito de música. Às vezes, quando estão chorando, vou cantando baixinho com eles, e isso vai acalmando e fazendo eles quererem ouvir o que estou cantando. Então, param e ficam atentos, olhando para mim. Fizemos algumas rodas de música, cantando com gestos. Outras vezes, utilizando vídeo e aproveitando para dançar; outras vezes, utilizando os recursos com os bichinhos de feltro na caixa surpresa.

Realizamos a proposta com bolinhas de gel e disponibilizamos alguns utensílios como: potes, funis, colheres e conchas, para as crianças fazerem suas experiências e descobertas. Elas ficaram muito curiosas com aquilo que estava nas bandejas, que disponibilizei na área externa. Ficaram bem concentradas em manipular as bolinhas e começaram a pegar potinhos, conchas para mexer e colocar as bolinhas em outros potinhos, funis.

Algumas crianças escolheram mexer com as bolinhas de gel, utilizando utensílios, enquanto outras preferiram sentir, pegando com as mãos e até levando à boca. Isa ficou muito concentrada nessa proposta, focada em pegar as bolinhas e colocar no copinho.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do registro da professora 4 (2025).

A análise do registro da professora 4 ilustra o estágio de transição entre o registro-descritivo (focado no que aconteceu) e o início de uma autoria que se projeta para o futuro.

Diferente das professoras anteriores, essa docente utiliza a escrita como um suporte para gerenciar a angústia do acolhimento, encontrando na observação as pistas para os seus encaminhamentos, conforme discutido por Proença (2022).

Para a autora, o registro ganha potência quando o professor não apenas relata, mas

indica caminhos. A P4 demonstra isso, ao enfrentar o desafio do choro intenso de Lev. Ela não se limita a descrever o choro; ela formula uma pergunta à própria prática que gera uma ação imediata: "Preparei uma proposta de água... será que a água vai acalmá-lo?".

Este "será que?" é o motor da ressignificação. Proença defende que o encaminhamento é o que tira o registro do campo da burocracia e o coloca no campo da estratégia. Embora Lev não tenha aderido à proposta como esperado, a professora registra a tentativa e projeta o respeito ao tempo dele, revelando uma postura ética de não forçar a adaptação.

Ao propor as "bolinhas de gel" na segunda quinzena, a P4 se aproxima de Madalena Freire (2023), pois a professora projeta um contexto de investigação sensorial onde a criança é protagonista de suas descobertas, como na observação do vivido, em que ela nota que Isa foca na precisão do copinho, enquanto outros focam na oralidade (levar à boca). E também na investigação do berçário, em que, seguindo Fochi (2015), a P4 começa a entender "o que os bebês fazem"; eles testam limites, texturas e ferramentas (funis, conchas).

O registro mostra que o planejamento da professora está se tornando responsivo às linguagens dos bebês, saindo da repetição de "histórias sentadas" (que falhou com Lev) para propostas de exploração livre.

Como aponta Alcântara (2022), esse instrumento permite capturar as pequenas "vitórias" do cotidiano, que passariam despercebidas. O registro do desenvolvimento de Ana Vi, que começou a andar e dançar, serve como um indicador de que o ambiente projetado pela professora está oferecendo segurança para a autonomia. A música, que surgiu como um "improviso" para acalmar o choro, torna-se um encaminhamento consolidado na rotina da semana seguinte.

A P4 apresenta um registro de transição. Embora ainda carregue marcas descritivas do "choro coletivo", ela demonstra ressignificação, ao não se paralisar diante da dificuldade. Ela usa o registro para testar hipóteses (água, música, gel) e, ao fazer isso, transforma o acolhimento em um processo de investigação mútua, onde o educador aprende sobre o bebê tanto quanto o bebê aprende sobre a escola.

Pode-se olhar para as quatro professoras com muito carinho e pensando em desenvolvimento profissional. A análise comparativa revela como a escrita deixa de ser um "relato do que passou" para se tornar uma "projeção do que virá", fundamentada na tríade escuta-registro-planejamento.

A análise dos registros de P1, P2, P3 e P4 permite identificar o movimento de ressignificação da prática docente. Enquanto a repetição se caracteriza pela escrita burocrática e linear, a ressignificação emerge quando o registro atua como um "reolhar" (Romero, 2020),

que gera novas perguntas e encaminhamentos (Proença, 2022).

Com relação às docentes P1, P2 e P3, observa-se a consolidação do registro-investigação. Elas não apenas narram o cotidiano, mas o utilizam como apoio para a autoria. P1 demonstra o ciclo mais completo. Ao registrar o interesse pelos livros *pop-up*, ela projeta uma "sequenciada" sensorial. Aqui, o registro, segundo Ostetto (2017), guia o planejamento para além do óbvio. P2 foca na continuidade das experiências. Ao retomar a busca por passarinhos e aranhas, a pedido das crianças, ela valida a investigação infantil como currículo vivo, fugindo da repetição de temas estanques. P3 revela sua paixão, segundo Madalena Freire (2023), ao transformar o cansaço do grupo em uma "batalha de rap" e registrar a potência desse momento. Ela ressignifica o papel do imprevisto como estratégia pedagógica de alta complexidade.

A professora 4 ocupa um lugar pedagógico singular nesta análise. Seu registro ainda guarda marcas da repetição (o foco no choro coletivo e na "adaptação difícil"), mas já apresenta indícios de ressignificação através da dúvida. Ao perguntar "será que a água vai acalmá-lo?", ela inicia o movimento de transição para a investigação. Conforme aponta Santos (2019), essa "divina inquietação" é o que permite à professora começar a descentralizar-se de sua comanda para olhar para a necessidade real do bebê.

A Proposta Curricular de São Bernardo do Campo (2024b) é bem específica e orienta que o registro deve direcionar o replanejamento. O que une P1, P2 e P3 é a compreensão de que o planejamento não é um documento que se encerra na sexta-feira, mas uma hipótese que se reconstrói na segunda-feira após a leitura atenta do que foi registrado.

Como defende Cristiano Alcântara (2022), o registro das professoras deixa de ser um "depósito de fatos" para se tornar um instrumento de inteligibilidade. Elas provam que, ao registrar com intenção, o professor deixa de ser um executor de currículos para se tornar um arquiteto de contextos de aprendizagem.

A consolidação da autoria docente na Rede Municipal de São Bernardo do Campo manifesta-se precisamente na ruptura com a escrita burocrática e na adoção de um registro-investigação, transformando o professor de um executor de currículos em um investigador do cotidiano escolar. Esta transição, como observado nas práticas de P1, P2, P3 e P4, revela que o registro reflexivo não é apenas um espelho do passado, mas um condutor de inteligibilidade que permite ao educador "reolhar" o cotidiano e projetar o amanhã com intenção pedagógica. Ao acolher a dúvida e o imprevisto como dados científicos, a docente reafirma sua autonomia, cumprindo a diretriz da Proposta Curricular (São Bernardo do Campo, 2024b) de utilizar a documentação como o principal instrumento para o

replanejamento ético e sensível, onde a voz da criança e a reflexão do adulto convergem para a construção de uma escola verdadeiramente viva.

Quando se relaciona a categoria 1 e 2, nota-se que a transformação da prática docente na Educação Infantil depende da superação da visão do registro como mera tarefa burocrática. A formação da professora pesquisadora consolida-se no momento em que a escuta antropológica (categoria 1) deixa de ser um evento isolado para se tornar a "matéria-prima" da projeção pedagógica (categoria 2).

Como aponta Fochi (2015), investigar a experiência educativa exige que o docente aprenda a ler os sinais invisíveis das crianças. Na P1 e na P3, foi possível ver que a escuta de um interesse (como o "bicho" ou a batida do rap) não terminou no papel. Ela retornou ao grupo em forma de contextos planejados que respeitam a autoria infantil.

A escuta como fundamento do replanejamento é um ponto importante a ser tratado, pois não há projeção autêntica sem escuta prévia. O replanejamento, defendido pela Proposta Curricular de São Bernardo do Campo (2024b), só é possível quando a docente utiliza o registro para "rever e reolhar" (Romero, 2020) as hipóteses das crianças.

A análise da categoria 2 evidenciou que a transição do registro-descritivo para o registro-investigação não é um movimento automático, mas um exercício de autoria docente, que exige o "reolhar" crítico sobre o cotidiano (Romero, 2020). Ao projetarem novos contextos a partir da escuta das crianças, as professoras transformam os registros em um instrumento de inteligibilidade (Alcântara, 2022) e de qualificação da experiência educativa (Fochi, 2015). Contudo, essa evolução da escrita não ocorre no isolamento; ela demanda um interlocutor que provoque a reflexão. Diante disso, torna-se importante avançar para a categoria 3 (a incidência da devolutiva da coordenação pedagógica na qualificação do registro), a fim de investigar como o olhar externo e as intervenções da coordenadora atuam como dispositivos de formação que impulsionam o professor a superar a mera repetição e a consolidar a ressignificação de sua prática e verificar de que maneira o processo de escrita do registro, mediado pelas devolutivas da coordenação pedagógica, constitui-se como um instrumento de reflexão crítica e ressignificação da prática docente em uma escola municipal de São Bernardo do Campo?

4.7.3 Categoria 3: a incidência da devolutiva da coordenação pedagógica na qualificação do registro

A terceira categoria de análise investiga a dimensão dialógica da documentação pedagógica, compreendendo que o registro não se encerra na escrita do professor, mas se expande no encontro com o olhar do outro. Em uma escola municipal de São Bernardo do Campo, a escrita, mediada pelas devolutivas da coordenação pedagógica, constitui-se como um instrumento de reflexão crítica e ressignificação, superando a lógica do controle para assumir a lógica do acompanhamento formativo.

As pesquisas de Ruiz (2022) e Silva (2023) oferecem as bases para esta análise. Ruiz (2022) destaca que o registro reflexivo é um dispositivo potente para a qualificação da prática, mas ressalta que essa qualificação é potencializada quando a coordenação atua como interlocutora, ajudando o docente a ler o que a prática revela e o que ela oculta. Por sua vez, Silva (2023) introduz a perspectiva da autoconfrontação, sugerindo que, ao ler as devolutivas do coordenador, o professor é convidado a confrontar sua própria ação, transformando o registro em um espelho que permite a construção de novos saberes.

A coordenação, ao oferecer o "reolhar" proposto por Romero (2020), provoca o professor a sair do registro-descritivo em direção ao registro-investigação. Conforme defendido por Proença (2022) e Fochi (2015), essa mediação qualifica o olhar docente sobre o que as crianças fazem, garantindo que os encaminhamentos pedagógicos sejam frutos de uma investigação compartilhada.

A incidência da devolutiva qualifica o registro ao dar "destino" à escrita. Conforme a Proposta Curricular de São Bernardo do Campo (2024b), a coordenação tem a função de garantir que a documentação retorne ao professor como um dispositivo de formação em serviço, promovendo a autoria docente.

A análise dos dados, nesta categoria, estrutura-se a partir da seleção de documentos intencionais, compostos por pares de registros que compõem uma documentação do primeiro e segundo semestre e suas respectivas devolutivas. A opção metodológica, por analisar dois momentos, justifica-se pela necessidade de evidenciar a existência da mediação da coordenação pedagógica na qualificação da escrita docente. Ao confrontar os registros com as orientações recebidas, torna-se possível observar se houve o deslocamento do relato meramente descritivo para uma escrita investigativa e reflexiva. Esse movimento de "antes e depois" constitui um material importante para averiguar de que modo a devolutiva operou como um instrumento de autoconfrontação (Silva, 2023) e ressignificação, validando o papel

da coordenação como mediadora da autoria e da reflexão crítica no chão da escola.

A escolha metodológica por realizar um comparativo entre os registros realizados em semestres diferentes, ao longo do ano de 2025, fundamenta-se na necessidade de observar o percurso formativo contínuo e a consolidação da autoria docente sob a incidência das devolutivas da coordenação. De acordo com Ruiz (2022), a qualificação da escrita reflexiva não ocorre de forma imediata, mas exige um tempo de maturação e interlocução constante. Ao analisar os dados do início do ano, captura-se o momento inicial, onde o professor começa a deslocar seu olhar a partir das primeiras provocações da coordenação.

Já o recorte do segundo semestre permite verificar se as intervenções pedagógicas realizadas no primeiro semestre foram assimiladas e transformadas em saber docente, manifestando-se em registros com maior densidade teórica e autonomia investigativa. Esse distanciamento temporal é o que possibilita identificar a ressignificação da prática como um hábito profissional consolidado, validando o papel da coordenação como mediadora de um processo de autoconfrontação (Silva, 2023), que se estende ao longo de todo o ano letivo.

Quadro 12 – Trechos dos registros de março de 2025 – professora 1 (P1)

Adaptação

Neste primeiro dia com as famílias, foi possível observar as crianças com os pais, como se comportam, como interagem. Além de conhecer os espaços da creche, os pais foram convidados a participar da proposta do quebra-cabeça com seus filhos, no qual todos somos peças importantes.

Neste período de adaptação, procuramos reforçar o nome dos espaços, a rotina como lavar as mãos; procuramos montar as diversificadas, de modo a deixar as crianças mais confortáveis com o que demonstravam gostar mais, como por exemplo Mai e Mika, que gostam de arrumar as bonecas, Hen que gostou da brincadeira dos carrinhos na pista.

Percebendo o interesse das crianças em pintar, realizamos a tinta de giz de lousa. Fizemos a roda e realizei com eles o passo a passo para fazer a tinta de giz. Eles ficaram bem atentos e participando, como, por exemplo, quando eu perguntava a cor do giz. Depois de pronta a tinta, eles pintaram o chão e a parede e percebi que o Pi se envolve mais quando as educadoras fazem junto com ele.

Quando já estávamos pintando, a Rafa sentou ao lado dos materiais que eu havia utilizado e fez igual ao que ela havia observado, a Mai fez o mesmo movimento, sentou ao lado da Rafa e realizou o mesmo passo a passo. Eu fiquei feliz em ver o movimento delas, pois são crianças mais tímidas, mas que prestam atenção e conseguem acompanhar as propostas.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do registro da professora 1 (2025).

Quadro 13 – Devolutiva da coordenadora pedagógica, referente ao registro da professora 1 (P1)

Olá!

“Para as pedagogias participativas, a criança é um sujeito - autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e sujeito social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefatos culturais. Esta criança é um indivíduo autônomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e as pessoas, com coisas e o conhecimento. Esta criança pensa, sente e questiona, aceita e rejeita, diz sim e não; possui uma identidade relacional que participa do lugar ao qual pertence, na expectativa de respeitar e ser respeitada [...].

Esta é uma criança que traz surpresas para o processo de educação, cria situações emergentes e coloca questões imprevisíveis, algumas vezes cria problemas... Esta é uma criança que exige dos educadores a capacidade e a vontade de lidar com a surpresa, com o desconhecido, com o não planejado... Esta é uma criança que tem muitas coisas interessantes para nos dizer se quisermos ouvir o que ela tem a dizer e não o que queremos que ela diga... Se nós, como profissionais, aprendemos a gostar de ser surpreendidos com assuntos, temas, interrogações emergentes e aprendemos a nos envolver em jornadas de aprendizagem negociadas com as crianças, contribuiremos para o desenvolvimento de pessoas e cidadãos participativos que constroem saberes e poderes.

Nas pedagogias participativas, especificamente na Pedagogia-em-participação, a educação torna-se um desafio complexo, um projeto cívico gratificante, que não pode ser alcançado com objetivos e atividades predefinidos.”

Livro: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Cristine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 115.

Para referência-base para análise desta quinzena dos diários de bordo, optei por utilizar o texto acima, pois evidencia o perfil de crianças e do atendimento necessário a ser realizado nos dias atuais.

A criança deve estar no centro do processo educativo e nossas ações devem ser intencionais, com base no que as crianças nos “dizem”, mesmo sem muitas vezes falar literalmente. Em seus registros, este movimento de escuta fica evidente. Amei a forma como deu continuidade às propostas que evidenciam os gostos das crianças. Parabéns!

Fiquei pensando como a repetição colabora para concentração, desempenho, empenho das crianças. Foi notória a diferença em sua narrativa. Na primeira vez, algumas perdas e inseguras e na última mais seguras e rápidas em suas escolhas. Parabéns!

Pensando na ampliação de saberes das crianças, para além da identidade, você pensou em ampliar os saberes, considerando com elas quantas crianças, construindo também saberes matemáticos e identidade de grupo? Você contou o quantitativo? Anotou em números? Fez relação de como contar com os dedos? Perguntou qual o item mais querido?

Observei também que as crianças se encantaram e ficaram muito empolgadas quando consideraram músicas favoritas. Pergunta: Como aproveitar essa animação em seus planejamentos, dando continuidade? Amei as propostas com fotos. Rafa e Pi se destacaram em seus desenhos. Lembra que falei sobre roda de conversa tematizada. Estes desenhos podem vir para uma roda de apreciação. Falar sobre pernas, braços e mãos. E refazer a proposta (repetição) e dar comando novamente para todos, fazer pernas, braços e mãos.

Quebra-cabeça: fiquei muito feliz, o grau de dificuldade com três crianças por vez. As dicas para So foram boas..., mas é preciso rever no caso dela... o desafio deve ser proximal, como nos diz Vygotsky... nem muito fácil e nem muito difícil, para a pessoa não desistir. Talvez menos peças, o que acha?

Fotos das famílias: esta proposta foi emocionante de fato. Fiquei bem feliz pelas crianças que tiveram esse momento mágico na escola. Parabéns!!!

A Casa Sonolenta em diferentes recursos: esta é uma ótima estratégia, uma vez que repetição acontece com materiais diversos, colabora com o aumento da concentração e apropriação do texto.

Pessoalmente, você expressou que seus registros não foram a contento. Apesar de estar passando por desafios, suas propostas foram muito ricas e as crianças demonstram estar curtindo todas elas, criando memórias e aprendendo muitas coisas de forma significativa. Estou feliz pelas crianças e por você. Não se cobre tanto!

Obrigada por compartilhar seus registros.

Coordenadora pedagógica

EMEB G

03/4/2025

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da devolutiva referente ao registro da professora 1 (2025).

A análise do registro de março da professora 1, em conjunto com a devolutiva da coordenação, revela um cenário rico de mediação formativa. Aqui, a devolutiva deixa de ser um “visto” para se tornar um dispositivo de autoconfrontação (Silva, 2023), onde a coordenadora utiliza a teoria para iluminar a prática docente.

A devolutiva inicia com uma citação densa de Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), o que demonstra a intenção da coordenação de elevar o diálogo pedagógico. Ao trazer o conceito de "pedagogias participativas", a coordenação oferece à P1 uma lente para enxergar a criança não apenas como alguém que se "adapta", mas como um sujeito-autor que constrói saberes.

De acordo com Ruiz (2022), o registro reflexivo é potencializado quando a coordenação ajuda o docente a ler o que a prática revela. A coordenadora valida a escuta da P1 (sobre os interesses de Mai, Mika e Hen), mas provoca um deslocamento: ela convida a professora a olhar para a intencionalidade matemática e para a identidade de grupo, ampliando o repertório da docente.

O trecho em que a coordenadora questiona, sobre a construção de saberes matemáticos (contagem, números, dedos), é um exemplo clássico do "reolhar", proposto por Romero (2020). A mediação retira a professora da descrição do "que as crianças gostam" e direciona para a investigação do "como elas aprendem".

A coordenadora observa a empolgação com as músicas e as fotos e lança perguntas que são, na verdade, encaminhamentos para o planejamento futuro (Proença, 2022). Ela sugere que os desenhos de Rafa e Pi se tornem objetos de uma "roda de apreciação", transformando o fazer individual em cultura coletiva.

Ao comentar sobre o quebra-cabeça e a criança So, a CP utiliza a teoria de Vygotsky para orientar a prática da P1. A sugestão de reduzir o número de peças para garantir o "desafio proximal" é uma intervenção técnica que qualifica diretamente a intervenção da professora. Como afirma Alcântara (2022), o diário de bordo mediado torna-se um instrumento de inteligibilidade: a professora agora tem uma base teórica para entender por que uma proposta funciona ou não e como pode qualificar a sua prática.

Um ponto importante desta devolutiva é o acolhimento final. A coordenadora percebe a autocrítica da P1 ("registros não foram a contento") e, ao dizer "Não se cobre tanto!", a coordenadora humaniza a relação formativa, entendendo que a reflexão crítica só floresce em um ambiente de segurança, confiança e trabalho em equipe.

A devolutiva de março para a P1 é uma escada evolutiva. Ela não apenas elogia, mas "tensiona" a prática, direcionando a professora a pensar sobre a complexidade do que está registrando. Este é o início do processo que se buscará ver consolidado no registro do próximo semestre: o momento em que a professora passa a fazer essas perguntas a si mesma, sem a necessidade da mediação externa imediata.

Segue-se para a análise do próximo registro da professora 1 e a respectiva devolutiva.

Quadro 14 – Recortes dos registros de agosto a outubro de 2025 – professora 1 (P1)

Seguindo as escolhas das crianças com os livros, com o *Bruxa, bruxa: venha à minha festa*, realizamos algumas propostas com o tema da história. Começamos pela leitura do livro, no qual as crianças já repetem alguns versos. Depois, realizamos uma roda de conversa sobre festa e eles puderam dizer o que eles gostam que tenham na festa de aniversário. Em seguida, realizamos a experiência com o caldeirão da bruxa, preparando a porção da festa. Depois desta proposta, realizamos a leitura novamente da história, porém com o livro que montei de *pop-up*. E, para encerrar a sequência das propostas, realizamos o caminho dos personagens até o castelo para a festa.

A proposta de fazer a experiência com o caldeirão da bruxa não ficou como eu desejei. As crianças ficaram muito curiosas no início, depois foram perdendo o interesse, porém o Ga Pe, desde o início, demonstrou entusiasmo. Ele queria, a todo momento, colocar os ingredientes (glitter, lantejoulas, vinagre) e ficava em cima para ver as bolhas.

Nesta proposta, finalizamos as dobraduras inspiradas no livro o Jornal com o barco. Com o barco pronto, foi a hora de colocar ele na água. Pi foi uma das crianças que brincaram por um longo período. Arth acabou rasgando todo o barco e brincando somente com a água. Finalizei com o painel, recordando com eles todas as dobraduras feitas, e fico muito feliz quando na saída eu os vejo mostrando para os pais.

Brincar com massinha é sempre uma diversão com as crianças. Então, conversando com eles, resolvemos fazer a nossa própria massinha e, a pedido deles, levaram a mesma para brincar em casa com a família.

Após realizar a escolha das cores, começamos a cortar o papel crepom e, para minha surpresa, foi uma proposta gostosa de fazer. Foi a primeira vez que o Ga Pe ficou concentrado por um tempo, tentando realizar, a So, Ga Lu e Mika conseguiram segurar a tesoura e cortar sem muita dificuldade, enquanto o The teve dificuldades para cortar o papel. O Hen, quando percebeu a dificuldade em segurar, pediu para cortar com a mão.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do registro da professora 1 (2025).

Quadro 15 – Devolutiva da coordenadora pedagógica, referente ao registro da professora 1 (P1)

Olá!

“[...] a centralidade deste estudo será em torno das recorrências observadas durante o desenvolvimento das Ações Propositoras. [...]”

Iniciei a contação de história deixando que todos manuseassem o livro. As crianças logo perceberam que era um livro um pouco diferente dos que havia na sala. Lá existiam alguns livros em uma estante para serem manipulados em dados momentos da rotina organizada pela professora. Os livros encontrados na sala eram simples, de coleções populares, vendidas em supermercados, lojas de artigos de R\$ 1,99, cujos títulos eram, na sua grande maioria, referentes aos clássicos infantis, como Cinderela, Branca de Neve, Os três porquinhos, dentre outros.

As crianças logo perceberam que o livro tinha páginas grandes, eram folhas em formato A3, e que as páginas estavam soltas. Alguns estranharam esse fato e perguntaram por que ele era desse jeito. Expliquei que uma das intenções do livro ter suas páginas soltas era para que pudéssemos contar a história de uma maneira diferente. Minha intenção com este livro de páginas soltas era provocar a imaginação das crianças a pensarem em outras formas de contarmos a história, não só nesse momento, mas também em outras situações. [...]”

Pretendia, com o formato diferenciado do livro produzido, instigar a curiosidade das crianças em manuseá-lo e também romper com a forma convencional dos livros que estavam acostumadas a ver e que tinham à disposição. Se queremos ampliar o repertório visual das crianças, precisamos fazer isso ampliando também a forma com que possuem acesso a tudo ao seu redor, livros e brinquedos. Para pensar e produzir diferente é preciso ver as coisas também organizadas de formas diferentes, em proposições diferenciadas.”

Livro: DİEFENTHÄLER, Daniela Linch. **Arte, imaginação e crianças**. Curitiba: Appris, 2017. p. 83-87.

O excerto acima fala sobre a qualidade dos livros apresentados às crianças, mas também diz sobre o aumento do repertório visual que estes materiais podem proporcionar. Fiquei imensamente feliz que, em sua narrativa, os livros foram o principal material apresentado à sua turma, vinculado a outros materiais, que deram suporte para criação e pesquisa ao grupo (flor, cataventos, bruxa, etc.). A repetição da história e o uso de materiais concretos, com elementos das histórias, colaboram demais para aprendizagem das crianças. Parabéns!!!

Fiquei pensando sobre quando as crianças perderam o interesse na poção feita. Talvez fazer no grupo teria feito mais sentido do que repetidas vezes de forma individual. Mas como saber? Não conseguimos antecipar tanto assim... Então... não se torture!

Assim como você, gosto muito quando as crianças chamam os pais para apreciar algo e contar a eles como foi. Esta é uma ação muito potente, que colabora com a organização mental da

criança para narrar, reviver o vivido, tendo como apoio à memória um cartaz. Por isso é preciso renovar sempre, trocando estes e apresentando dados novos. Se as crianças deixam de visitar, está na hora de trocar. Nesse sentido, eu me pergunto se o cartaz das fotos tiradas por eles, no corredor da escola, ainda está causando estes relatos animados... Gostei, também, do uso da tesoura para cortar o papel com um propósito definido. Dar funções às práticas/desafios colocados é essencial. No passado, via muitas professoras dando o corte com tesoura sem sentido, só porque acreditava que fazia parte do currículo da EI. Também foi respeitado quem não conseguiu e desejou fazer com as mãos! Muito bom!!!

Foto do Ga? Já providenciou? Retomou com ele? Ex.: Não tinha porque você era de outra escola e agora tem...

Os registros reflexivos colaboram e muito para nossa organização didática. É uma pena que algumas professoras não conseguem compreender o quanto esse exercício qualifica o seu próprio trabalho. Fico feliz que você faça com tanta dedicação, por isto e outros motivos seu trabalho vem avançando dia após dia!

Obrigada por compartilhar seus registros.

Coordenadora pedagógica

EMEB G

14/10/2025

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da devolutiva referente ao registro da professora 1 (2025).

Um avanço notório em relação a março é observado em como a P1 agora estrutura suas sequências didáticas. Em março, a coordenação havia provocado o uso de diferentes recursos para a história *A Casa Sonolenta*. Em agosto, vemos a P1 aplicando essa lógica autonomamente com o livro *Bruxa, bruxa: venha à minha festa*, utilizando livros *pop-up* montados por ela mesma e experiências sensoriais (caldeirão).

Ruiz (2022) salienta que a qualificação da prática pedagógica ocorre quando o registro deixa de ser um relato e passa a ser uma ferramenta de planejamento. A P1 demonstra ter incorporado a sugestão de "repetição com variação de materiais", o que qualifica o repertório visual e narrativo das crianças.

A P1 demonstra uma evolução ética e reflexiva admirável, ao registrar que a experiência com o caldeirão "não ficou como desejei". Em vez de omitir o desinteresse das crianças, ela documenta e identifica o entusiasmo singular de Ga Pe.

Esta atitude alinha-se ao pensamento de Fochi (2015): a professora pesquisadora investiga o que as crianças fazem, mesmo quando isso foge ao plano original. A devolutiva da coordenação, ao dizer "Não se torture!", valida esse registro da incerteza, como parte legítima da produção de saber docente.

A coordenadora utiliza como base o Diefenthaler (2017) sobre a qualidade estética dos livros. Ao fazer isso, ela provoca uma autoconfrontação (Silva, 2023). A professora é levada a

confrontar o uso de "livros de supermercado" (clássicos simplistas) com a proposta de livros autorais e de páginas soltas.

A coordenadora retoma a observação da P1 sobre o uso da tesoura e valida a escolha da professora de respeitar quem desejou cortar com as mãos. Isso mostra que a mediação da coordenação agora foca em detalhes de escuta e autonomia, e não apenas em orientações estruturais.

Observa-se uma mudança no vocabulário da P1. Ela utiliza termos como "escolhas das crianças", "experiência", "proposta" e "sequência de propostas". A escrita está mais próxima do que Proença (2022) define como documentação pedagógica: um rastro que torna visível a inteligibilidade do trabalho. A professora não está realizando ações sem intenção, ela está "observando o envolvimento" (ex.: o foco de Ga Pe e a persistência de Pi com o barco).

O comparativo revela que a P1 transitou de uma professora que necessitava "receber orientações" em março para uma professora que "dialoga com a teoria" em outubro. A devolutiva da coordenação atuou como combustível desse movimento.

Enquanto em março a coordenação precisava sugerir conceitos básicos, como a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky, em outubro, o diálogo é sobre a complexidade da arte e da imaginação. O registro de P1 tornou-se, de fato, um instrumento de ressignificação da prática, onde ela se sente segura para expor suas fragilidades e celebrar as pequenas conquistas de autonomia das crianças.

A análise dos registros de agosto a outubro da professora 1 revela um amadurecimento significativo. Se em março a escrita era dependente das "intervenções" da coordenação, em agosto, observa-se uma autoria consolidada, onde a professora já antecipa as necessidades investigativas e teóricas, sem precisar de intervenção imediata.

Para Ruiz (2022), o registro reflexivo não ganha vida sozinho; ele depende de um interlocutor que valide a escrita e, ao mesmo tempo, a desafie. O papel do coordenador é oferecer o acompanhamento formativo, que não busca o erro, mas sim a qualificação da prática.

Silva (2023) introduz o conceito de autoconfrontação, em que o coordenador atua como um espelho crítico. Através da devolutiva, a professora é convidada a olhar para sua própria prática de fora, confrontando suas intenções com os resultados reais observados nas crianças.

O coordenador provoca o distanciamento necessário para que o docente perceba suas próprias contradições e potências. Esse processo é o que permite a ressignificação, transformando a experiência vivida em saber pedagógico consciente.

Quadro 16 – Trechos dos registros de março de 2025 - professora 2 (P2)

17 a 21 de março**Acolhimento**

Para o acolhimento de hoje organizei uma lavanderia, onde a turminha poderia brincar de lavar, estender e passar as roupinhas das bonecas. Organizei também pistas e carrinhos no chão.

Levamos peças de montar para o Lúdico. As crianças vinham a todo momento me mostrar suas construções.

Toda terça, enquanto estamos no Lúdico, quando as crianças ouvem o barulho do caminhão de lixo, chamam minha atenção e corremos para a grade para vê-lo passar. Sempre damos tchau para os coletores e desta vez um deles parou para falar com elas.

28 de março**Livro de hoje: Meu livro dos bichinhos**

No gramado, as crianças me chamaram para ver os bichinhos. Esses são muito legais, só ficam

nessa planta, por baixo são vermelhos e por cima azul esverdeado.

“Prô, olha a frutinha!” Esse buraco tá cada vez maior...

No lúdico, ofereci o kit de eletrônicos para as crianças. Sinto que ficam mais tranquilas quando levamos brinquedos para este espaço.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do registro da professora 2 (2025).

Quadro 17 – Devolutiva da coordenadora pedagógica, referente ao registro da professora 2 (P2)

Olá!

“Para as pedagogias participativas, a criança é um sujeito – autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e sujeito social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefatos culturais. Esta criança é um indivíduo autônomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e as pessoas, com coisas e o conhecimento. Esta criança pensa, sente e questiona, aceita e rejeita, diz sim e não; possui uma identidade relacional que participa do lugar ao qual pertence, na expectativa de respeitar e ser respeitada [...].

Esta é uma criança que traz surpresas para o processo de educação, cria situações emergentes e coloca questões imprevisíveis, algumas vezes cria problemas... Esta é uma criança que exige dos educadores a capacidade e a vontade de lidar com a surpresa, com o desconhecido, com o não planejado... Esta é uma criança que tem muitas coisas interessantes para nos dizer se quisermos ouvir o que ela tem a dizer e não o que queremos que ela diga... Se nós, como profissionais, aprendemos a gostar de ser surpreendidos com assuntos, temas, interrogações emergentes e aprendemos a nos envolver em jornadas de aprendizagem negociadas com as crianças, contribuiremos para o desenvolvimento de pessoas e cidadãos participativos que constroem saberes e poderes.

Nas pedagogias participativas, especificamente na Pedagogia-em-participação, a educação torna-se um desafio complexo, um projeto cívico gratificante, que não pode ser alcançado com objetivos e atividades predefinidos.”

Livro: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Cristine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 115.

Considerando o texto acima, podemos concluir que a criança deve estar no centro do processo educativo e nossas ações devem ser intencionais, com base no que observamos nas crianças. Ele, em minha opinião, dialoga com o que você evidencia em seus registros.

Você tem buscado escutar as crianças, quando demonstram seus interesses e tem alimentado seu planejamento a partir daí. Parabéns!

O acolhimento, sobretudo, mostra a sua pesquisa. As fotos revelam que as crianças estão envolvidas e concentradas.

Fiquei pensativa sobre o que acontece toda terça-feira. Coletores de lixo e o caminhão. Que tal realizar rodas de conversa tematizadas com esse tema? O que esse caminhão leva? Onde fica o lixo da sala e da cozinha? Quem recolhe o lixo? Quem leva para fora? Onde fica a casinha de lixo? Como funciona o caminhão de lixo? Os coletores correm atrás do lixo, fazendo o quê? Para onde vai todo o lixo? Fotos e vídeos podem ser as disparadoras... sendo assim, a escuta do caminhão e a interação com os coletores trarão novos sentidos...

Vik Muniz trabalhou Arte através do lixo... pode ser um viés para seu projeto ou apenas para aumentar os saberes das crianças para esta interação.

Quanto aos buracos no gramado, estamos solicitando terra para tapar, pois apesar de compreendermos a necessidade das crianças para pegar "comidinhas", outras crianças podem tropeçar. Estamos seguindo, colocando algumas folhas e estamos considerando trazer as bonecas e os carrinhos de feira das gaiolas para cá para alimentar a brincadeira simbólica.

Sobre a escrita do projeto. A semana que vem irei imprimir para considerar com calma e dou a devolutiva sobre ela.

Obrigada por compartilhar seus registros.

Coordenadora pedagógica

EMEB G

04/4/2025

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da devolutiva referente ao registro da professora 2 (2025).

A professora 2 demonstra uma escuta sensível ao captar o interesse recorrente das crianças pelo caminhão de lixo e pelos bichinhos no gramado. No entanto, seu registro inicial ainda é focado na descrição do fato. É aqui que a mediação da coordenação atua como um dispositivo formativo, conforme defendido por Ruiz (2022).

A coordenadora não apenas elogia, mas utiliza a devolutiva para provocar a autoconfrontação (Silva, 2023). Ao lançar uma série de perguntas sobre o lixo (Para onde vai? Quem recolhe?), a coordenação retira a professora do lugar de espectadora da cena e a convoca a ser coautora de um projeto investigativo.

Alcântara (2015, 2023) discute a transição dos relatos para a construção de uma Pedagogia Cultural. No registro de P2, a interação com os coletores de lixo é um "incidente crítico" que poderia passar despercebido. A devolutiva da coordenação sugere que a professora transforme esse evento social em saberes matemáticos, geográficos e sociais (a rota

do caminhão, a função do coletor).

A sugestão de trazer a obra de Vik Muniz é uma marca clara de como a coordenação tenta qualificar o repertório da docente, movendo o registro da "repetição" de atividades (lavanderia, blocos) para a "ressignificação", por meio da arte e da crítica social.

A devolutiva da coordenação respeita a autonomia da P2, mas a desafia a ser uma professora pesquisadora. A coordenadora propõe "rodas de conversa tematizadas", o que dialoga com a necessidade de dar voz e vez à curiosidade infantil.

Pode-se notar, neste caso, o efeito que a devolutiva da coordenadora pedagógica pode causar quando, ao tratar da questão do gramado e dos "buracos", ela realiza uma mediação prática (solicitar terra por segurança), mas pedagógica, ao sugerir que a brincadeira simbólica (bonecas/feirinha) seja levada para o ambiente externo. Isso reflete o que Santos (2019) aponta sobre a importância de o registro ser o solo onde se pensa a segurança e o bem-estar, aliados à investigação.

A incidência da coordenação é visível quando ela transforma o "barulho do caminhão" em uma oportunidade de pesquisa cívica e estética.

Este episódio reforça a tese de que a autoria docente é uma construção colaborativa: a professora oferece o rastro (a escuta do interesse), e a coordenação oferece a lente (a provocação teórica e o encaminhamento didático), consolidando o registro como um instrumento de ressignificação da prática no berçário.

Segue-se aqui para a análise do registro da professora 2 e a devolutiva correspondente.

Quadro 18 – Trechos dos registros de agosto de 2025 – professora 2 (P2)

5 agosto

Para o acolhimento de hoje disponibilizei massinha de modelar, peças de montar, animais com imagens e celulares com papel e lápis de cor para que as crianças pudessem explorar diferentes habilidades e interesses. Eu “ligava” para as crianças do meu celular e eles atendiam e depois anotavam meu pedido de café da manhã.

Estava muito curiosa para saber quantos ovinhos tinham dentro do ninho da Beijinha, então resolvi subir e filmar. Para minha surpresa e das crianças dentro tem dois filhotinhos lindos!

7 agosto

Para o acolhimento organizei caixas de papelão com brinquedos dentro para descoberta. Coloquei também alguns elementos do jogo heurístico para estimular a criatividade.

Outros pássaros vieram comer as goiabas no parque. Vimos 4 e acredito que são Maritacas. As crianças ficaram animadas, principalmente quando as aves deixavam cair pedacinhos da fruta.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do registro da professora 2 (2025).

Quadro 19 – Devolutiva da coordenadora pedagógica, referente ao registro da professora 2 (P2)

Olá! “O ambiente preparado e organizado sob medida para as crianças é um local que expõe mensagens e solicitações. Não é um lugar neutro, uma zona culturalmente sem forças, nem um espaço casual. Em um ambiente bem preparado, as pessoas são levadas a agir de um modo e não de outro: ações são realizadas, exigem-se capacidades, colocam-se em prática certos comportamentos. [...]. O adulto também é, obviamente, além do ambiente, um expositor cultural em todos os momentos em que tece um diálogo com as crianças – quando propõe, quando oferece experiências, seja a característica mais comum nos docentes: a ideia de que a transmissão cultural, a aprendizagem dos alunos e o crescimento das crianças passam pelo seu modo de propor, de ensinar e de intervir”. Livro: STACCIOLI, Gianfranco. Diário do acolhimento na escola da infância. Tradução de Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 35 e 37. O texto citado dialoga com as reflexões feitas por você. Para mim, o papel do adulto é essencial para o agir das crianças e este é muito estimulado positivamente quando o espaço é bem preparado, cuidado e bem planejado. Parabênizo mais uma vez o momento do acolhimento e outras propostas lindas! Gostei de ter dado atenção ao interesse das crianças sobre bichos de jardim, tirando fotos e conversando com elas sobre cada bichinho. Gosto de ver também as fotos ampliadas, observando detalhes. Talvez retomar na tela interativa, bem ampliado, seria bem interessante. Você pensou em transformar em atividade sequenciada, trazendo para dentro da sala referência mais informações sobre esta temática? Mostrei para Mari a sua turma observando pássaros na goiabeira. Infelizmente a defesa civil a condenou porque, apesar de estar saudável, ela se curva sobre o brinquedo balanço, se tornando perigosa! Me encantou demais o faz de conta matinal - lavanderia. Compreendo o encantamento das crianças, eu também fiquei empolgada. Lembro de uma orientação que lhe dei há muito tempo: o espaço como mais um educador. Lembra? Neste ponto, resalto o texto citado... quando fala sobre o papel do adulto promotor de cultura. Imagino que as famílias saíram tranquilas, vendo os filhos empolgados para brincar... e, pelas fotos, pude perceber que eles têm bastantes saberes sobre essa temática. A roda de história pode ser um caminho de grandes oportunidades de aprendizagens. Gostei de elegerem uma página mais significativa de forma coletiva. Também da história aumentada e artesanal em forma de bloco. São oportunidades de perceber que todos podemos escrever histórias. Amei o vídeo do Hei rindo com as brincadeiras da garrafa e em seu colo!!!! Momentos descontraídos, repletos de afetividade. Senti falta, em seus registros... dos conflitos. Ao ler, parece tudo perfeito e lindo. Quais são os desafios docentes e das crianças? Quais encaminhamentos fará na sequência, a partir das necessidades? Obrigada por compartilhar seus registros. Coordenadora pedagógica EMEB GFM 21/8/2025

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da devolutiva referente ao registro da professora 2 (2025).

A análise comparativa entre os registros de março e agosto, da professora 2, revela um

movimento de consolidação da prática, mas também aponta para o papel fundamental da coordenação em "desestabilizar" a zona de conforto do registro-descritivo para alcançar a reflexão crítica.

Em março, a P2 focava em relatos de "levar brinquedos". Em agosto, há uma mudança de vocabulário e de postura: ela agora "disponibiliza" e "organiza" contextos (massinha, imagens, jogo heurístico).

A coordenadora retoma uma orientação antiga ("o espaço como educador"), conectando-a ao texto de Staccioli (2013). Isso demonstra a incidência da coordenação na qualificação do planejamento: a professora passou a entender que a organização do ambiente é uma mensagem cultural, como defendem Fochi (2019b) e Proença (2022).

Uma marca fundamental desta análise é a intervenção da coordenação sobre a "perfeição" do registro. A coordenadora pontua: "Senti falta em seus registros... dos conflitos".

Segundo Silva (2023), se o registro só mostra o "lindo", ele não serve como instrumento de ressignificação. A coordenação provoca a P2 a registrar os desafios docentes, aproximando-a da reflexão crítica de Paulo Freire (1996), onde o pensar a prática exige olhar para as dificuldades e não apenas para os sucessos.

De acordo com Ruiz (2022), o registro só qualifica a prática quando gera novos encaminhamentos. Ao perguntar "Quais encaminhamentos fará na sequência?", a coordenação estimula a professora para a autoria de soluções.

O episódio dos "filhotinhos da Beijinha" e das "Maritacas" mostra que a P2 consolidou a escuta investigativa. Ela usa a tecnologia (filmar o ninho) para tornar visível o invisível.

A coordenadora sugere "ampliar na tela interativa" e criar uma "atividade sequenciada". Isso é o que Alcântara (2023) define como a passagem do "relato minucioso" para a "construção coletiva". A mediação transforma um interesse passageiro (pássaros) em um projeto de construção de saberes.

A professora explora o faz de conta (celular/café) e a observação da natureza (ninho). A ação da CP é validar o "papel do adulto promotor de cultura". Ela retoma orientações prévias e se nota uma mudança de vocabulário, quando utiliza os termos como "explorar habilidades", "jogo heurístico", "organizei". Isso demonstra que a professora introduziu a ideia de "espaço não neutro" e "exposição cultural".

O acolhimento tornou-se um "contexto preparado" e não apenas "entrega de brinquedos", a partir do que a CP pontuou como provocação para a inclusão de conflitos e

desafios no registro (saída do registro idealizado).

Pode-se notar que o efeito da devolutiva aparece quando o uso de vídeos e fotos para captar detalhes da descoberta das crianças é validado a partir da sugestão da CP de transformar a curiosidade em "sequência didática" e uso da tecnologia para ampliar o olhar.

A análise de P2 revela que a incidência da devolutiva em agosto é mais "confrontadora" que em março. Enquanto no início do ano a coordenação focava em ampliar o repertório (Vik Muniz), em agosto, ela foca na ética da escrita: a necessidade de registrar o conflito e o real.

A ressignificação da prática de P2 ocorre quando ela entende que o registro é um diário de bordo de uma viagem complexa. O papel do coordenador, como mediador, nesta perspectiva, é garantir que a professora não estacione na "beleza" da cena, mas avance para a "profundidade" da aprendizagem e dos desafios da infância.

Ao comparar os registros entre a professora 1 e a professora 2, sob a perspectiva da categoria 3, revela como a devolutiva da coordenação pedagógica atua de formas distintas, mas igualmente potentes, para impulsionar a autoria e a reflexão crítica. Ambas as docentes transitam de um registro mais descritivo para uma escrita que dialoga com a teoria, mas é possível notar o crescimento que ocorre em pontos diferentes.

Enquanto P1 utilizou a devolutiva para construir uma identidade de professora pesquisadora que investiga as ações das crianças, P2 utilizou a mediação para construir uma identidade de propositora cultural, que organiza o ambiente como uma mensagem educativa.

Ambas confirmam a tese de Ruiz (2022): o registro reflexivo só qualifica a prática quando existe uma interlocução formativa. A incidência da coordenação em São Bernardo do Campo mostra-se como o motor que transforma o "vivido" em "conhecido", permitindo que as professoras ressignifiquem suas práticas a partir de um diálogo constante entre o que observam na sala e o que a coordenação provoca em suas trocas. É por meio deste diálogo persistente e fundamentado que o registro reflexivo deixa de ser um documento burocrático para se constituir como um instrumento da evolução profissional das professoras e da qualidade do atendimento oferecido às crianças.

Quadro 20 – Trechos dos registros de março e abril de 2025 – professora 3 (P3)

31 a 4 de abril

Objetivos: Se reconhecer e conhecer o outro, conhecer e nomear as partes do corpo, apresentar a família para os colegas e educadores com o intuito de valorizar a identidade de cada criança. Desenvolver maior concentração e observação através das rodas de conversa e propostas dirigidas.

Como na semana passada fiquei afastada, joguei o planejamento para essa semana. Havíamos feito uma roda de conversa para produzir o cartaz abaixo. Colei apenas a cabeça dos personagens e fui fazendo perguntas que os estimulavam a pensar sobre quais partes do corpo estavam faltando, também pedi para que eles usassem o próprio corpo como referência para descobrir o que faltava. Conforme eles iam falando eu ia colando as partes.

Nessa semana revisitamos a mesma proposta, porém com desafios diferentes. Eu, como escriba, e as crianças, como locutores. Conforme eles iam respondendo, eu os estimulava a encontrarem em seu corpo a parte que estava sendo nomeada. A proposta atraiu a atenção das crianças e percebi um maior interesse. Lute, Antho, Maria He, Isa e Est foram os que mais participaram.

Tenho cantado bastante com a turma e na seleção das músicas sempre escolho a do jacaré que gosta de comer, e aproveito para trazer mais desafios, como esconder a sobrelha, o ombro, cotovelo etc. O desenho com interferência também foi utilizado, a fim de ajudá-los a se perceberem, se reconhecerem e se expressarem através das artes. Observei que as crianças se reconheceram nas fotos e entenderam a comanda, pois fizeram garatuja em cima da foto, embaixo (representando o restante do corpo). Entendo que até chegarmos em um esboço humano temos um caminho a percorrer, porém fiquei satisfeita com os resultados.

Na rua, brincamos de desenhar a silhueta das crianças, foi uma proposta dirigida, porém apenas as crianças que queriam participar ganharam sua sombra no chão. A segunda proposta no espaço foi desenhar com giz no chão e na lousa. Fiz uma amarelinha para eles, que foi um sucesso. Enquanto eu desenhava, Edu ia pulando e esperando eu terminar. As outras crianças viram e se animaram para essa proposta também.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do registro da professora 3 (2025).

Quadro 21 – Devolutiva da coordenadora pedagógica, referente ao registro da professora 3 (P3)

Olá!

“Para as pedagogias participativas, a criança é um sujeito - autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e sujeito social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefatos culturais. Esta criança é um indivíduo autônomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e as pessoas, com coisas e o conhecimento. Esta criança pensa, sente e questiona, aceita e rejeita, diz sim e não; possui uma identidade relacional que participa do lugar ao qual pertence, na expectativa de respeitar e ser respeitada [...].

Esta é uma criança que traz surpresas para o processo de educação, cria situações emergentes e coloca questões imprevisíveis, algumas vezes cria problemas... Esta é uma criança que exige dos educadores a capacidade e a vontade de lidar com a surpresa, com o desconhecido, com o não planejado... Esta é uma criança que tem muitas coisas interessantes para nos dizer se quisermos ouvir o que ela tem a dizer e não o que queremos que ela diga... Se nós, como profissionais, aprendemos a gostar de ser surpreendidos com assuntos, temas, interrogações emergentes e aprendemos a nos envolver em jornadas de aprendizagem negociadas com as crianças, contribuiremos para o desenvolvimento de pessoas e cidadãos participativos que constroem saberes e poderes.

Nas pedagogias participativas, especificamente na Pedagogia-em-participação, a educação torna-se um desafio complexo, um projeto cívico gratificante, que não pode ser alcançado com objetivos e atividades predefinidos.”

Livro: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Cristine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 115.

A partir do excerto acima, podemos concluir que a criança deve estar no centro do processo educativo e nossas ações devem ser intencionais, com base no que observamos nas crianças, seus interesses e necessidades. Ele, em minha opinião, dialoga com o que você evidencia em seus registros.

Você tem buscado escutar as crianças, quando demonstram seus interesses e tem alimentado seu planejamento a partir das necessidades observadas. Parabéns!

Amei você investir na construção de saberes procedimentais. Tira as crianças da zona de conforto de receber tudo pronto e colocá-las a fazer por elas mesmas. A resistência inicial é compreensível, mas logo ficarão orgulhosas de conseguir. Não deixe de elogiar e valorizar isto no grupo. Construção de identidade... um processo.

Sobre a tabela do que as crianças mais gostam de brincar. Você fez ou costuma fazer leitura coletiva dela após o término? Quantas crianças gostam de tal brinquedo? Conta com eles? Transforma esse saber numérico escrito e equivalente nos dedos, por exemplo? Esses saberes não estão, a princípio, nas ações da atividade sequenciada que estão fazendo, mas dão noções matemáticas às crianças em contexto. Vale a pena investir. Assim como a amarelinha, que colocou números, estes não são os destaques na brincadeira, mas estão ali e as crianças vão se apropriando naturalmente. Muito bom!

Amei como conduziu a colagem das partes do corpo. Foi ajudando as crianças a refletir para responder, buscar referências. Isto é pesquisa. Amei. Tem um jogo, tipo quebra-cabeça, que a escola comprou, que monta o corpo de uma menina e um menino. Você lembra? Acredito que esteja na sala 5. Que tal procurar para colaborar com a pesquisa das crianças? Ir falando sobre as partes do corpo enquanto desenham, e colocar imagens como referências enquanto produzem também pode ser interessante.

Obrigada por compartilhar seus registros.

Coordenadora pedagógica

EMEB G

04/4/2025

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da devolutiva referente ao registro da professora 3 (2025).

A análise do registro de abril da professora 3 e a respectiva devolutiva da coordenação pedagógica revelam um estágio importante de mediação, onde o foco recai sobre a transição de propostas "dirigidas" para processos de "pesquisa e autonomia".

No registro de P3, nota-se uma linguagem ainda muito pautada em "objetivos" e "propostas dirigidas", o que Ruiz (2022) identifica como uma fase de transição no registro reflexivo. A professora descreve a ação de "colar partes do corpo", conforme as crianças respondem.

A devolutiva da coordenação atua aqui como um dispositivo formativo essencial: ao citar Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), a coordenadora convida a professora a repensar a

centralidade da criança. A coordenação desloca o foco da "comanda da atividade" para a "construção de saberes procedimentais". Segundo Paulo Freire (1996), a formação docente exige essa rigorosidade metódica que transforma o fazer (ensinar) em um objeto de reflexão (aprender).

Alcântara (2015, 2023) defende que o registro do professor deve caminhar dos relatos minuciosos para a construção de uma pedagogia cultural. A P3 relata o uso da música do jacaré e da amarelinha. Com isso, nota-se o impacto da ação da CP, quando intervém sugerindo que a professora não apenas brinque, mas explore os saberes matemáticos em contexto (contar crianças, usar os dedos, registrar números).

De acordo com Fochi (2019b), a ação investigativa é observada quando a documentação pedagógica é norteada por meio de um diálogo. A coordenadora "lê" a amarelinha não apenas como diversão, mas como oportunidade de apropriação de signos culturais, incentivando a professora a qualificar o registro através dessa lente de pesquisa. A P3 demonstra honestidade ao relatar o caminho que as crianças têm a percorrer até o "esboço humano". Este é o "real" descrito por Proença (2022).

A devolutiva provoca a professora a confrontar sua prática de "entregar pronto", com a potência de "deixar a criança fazer". A coordenadora valida a resistência inicial das crianças como parte do processo de conquista da autonomia.

Ao sugerir o uso de quebra-cabeças específicos da creche e imagens de referência, a coordenação oferece subsídios para que o registro de P3 saia do plano da "vontade da professora" para o plano da "investigação da criança".

A análise de P3 em abril revela que a implicação da devolutiva busca "desescolarizar" a prática de atividades prontas para uma prática de pesquisa. A coordenação atua como mediadora da autoria docente, ao sugerir que a professora documente não apenas o que ela fez (colar partes), mas o que a criança pensou durante o processo.

Conforme Santos (2019), o registro mediado torna-se apoio onde a identidade e a autonomia da criança são respeitadas através de uma intervenção docente intencional. A evolução da P3 dependerá, agora, de como ela absorverá esse incentivo para transformar suas "propostas dirigidas" em "contextos de investigação", movimento que se buscará identificar nos registros de agosto.

Quadro 22 – Trechos dos registros de agosto de 2025 – professora 3 (P3)

11 a 15 de agosto

[...].

Outra mudança foi retirar as imagens da rotina. Nesse momento, eu pergunto para eles quais serão os espaços que vamos utilizar e vou anotando no quadro. Achei essa maneira bem interessante, pois, assim, percebo que algumas crianças já se apropriaram da rotina e sabem a sequência correta das tarefas do dia, porém acredito que nem todos estão nesse processo. Então, retornarei com as imagens, mas agora vou perguntar antes de colocar as imagens e a escrita, para que isso os force a pensar, trabalhando a memória, tempo e espaço e organização mental.

Tenho feito contagem com as crianças. Após contar um por um, anoto a quantidade no canto do quadro. Acredito que essa prática possa ajudá-los a quantificar coisas, entender para que servem os números e a estimular cada vez mais as crianças a contarem, pensar matematicamente etc.

Há algumas semanas temos, como foco de estudo, o carro, e nessa semana passamos a esmiuçar o automóvel e conhecer cada pecinha dele que possa gerar interesse nas crianças. Para nos ensinar sobre o carro, ninguém melhor que um mecânico para tal tarefa. Então, passei a palavra para o Dan, que prontamente nos deu uma aula diferente.

As crianças ficaram super eufóricas com a mudança de rotina e bem curiosas com as imagens que estavam no cartaz. Conforme o Dan ia conduzindo a roda, as crianças iam levantando hipóteses e elas eram anotadas ao lado das figuras. O cartaz ficou fixado na parede para as crianças revisitarem.

As crianças têm gostado muito de observar o beija-flor, todos os dias a Anto passa longos períodos olhando o ninho, procurando a mãe dos filhotes que geralmente pousa nos fios ou na goiabeira. Me lembrei do binóculo e corri para buscar, restavam apenas alguns minutinhos a mais de parque, mas conseguimos garantir com que todos pudessem observar um pouquinho. Eles gostaram muito do binóculo, que dava para ver a admiração nos olhinhos.

Nessa semana, também tivemos o brincar heurístico na sala 3, que já fazia um bom tempo que eu não conseguia aplicar. Foi um momento bem proveitoso para eles. Vi as crianças interessadas e concentradas na proposta, porém tive a sensação que não durou muito. Logo, eles dispersaram e começaram a correr. Às vezes, fico me questionando sobre o porquê de eles serem tão agitados e o que posso fazer para ajudar.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do registro da professora 3 (2025).

Quadro 23 – Devolutiva da coordenadora pedagógica, referente ao registro da professora 3 (P3)

Olá!

“Na segunda conversa, uma terceira interlocutora é adicionada. Alguns aspectos que já haviam aparecido na primeira, mas que quando compartilhados com outra pessoa, são abordados de outro ponto de vista, com um olhar, parcial e subjetivo como sempre, e, portanto, outra interpretação é feita.

Marta Ordóñez: Você sabe o que percebi em relação à documentação?

Eva Jansá: O quê?

Marta: Que só os processos positivos são documentados e que o sucesso das suas práticas te faz documentar mais e melhor... Se há algo que não funciona para você, você não documenta e acho que é o que deveria ser mais documentado.

Eva: Talvez apenas os processos positivos sejam mostrados, mas os negativos também podem ser documentados. Na verdade, existem processos negativos?

Marta: Claro que existem processos negativos, entendendo-os como vivências, como certos aspectos da prática... Posso explicar?

Eva: Você está se referindo a projetos que não deram certo? A metodologia?

Marta: Ou a momentos, a relações que não funcionam... ou que estamos fazendo... Situações bem documentadas podem ser muito mais enriquecedoras para nós do que a documentação de um momento maravilhoso na sala, por exemplo.

Eva: Sim, para refletir... e é por isso que devemos incluir esses aspectos, certo?

Marta: A documentação não deixa de ser um processo de avaliação e autoavaliação, em um formato bonito e constante. Mas em vez disso, a maioria das pequenas histórias, dos processos etc. que são documentados servem para evidenciar coisas que já conhecemos, como as competências dos meninos e meninas...

Eva: Sim, é verdade...

Marta: Ou para destacar a importância de ter certos materiais ao alcance, de dar tempo às crianças etc. Tudo isso é muito bom, é um tipo de documentação muito concreta, feita para pessoas muito específicas e com um objetivo muito específico, como mostrar certas coisas para as famílias, ou em uma conferência, mas me refiro à documentação como autocrítica, como uma ferramenta REAL para avaliar e se avaliar.

Eva: Bom, nada mais do que escrever como vão as coisas, como você faz, como funciona, que adaptações você está fazendo em relação às necessidades das crianças, como elas vivem. A finalidade da documentação é refletir sobre o que foi escrito e compartilhar sua própria interpretação com outros pontos de vista. [...].”

Livro: VALVERDE, Sonia L.; MELLO, Suely A. (Tradução). **Documentar**: Um novo olhar. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021. p. 154-155.

O texto acima nos traz a importância da documentação. Nela temos a oportunidade de refletirmos. Planejamos e, às vezes, por conta da não aceitação das crianças ou algo que imaginava que não deu certo, muda-se de rota.

Fiquei bem animada quando você afirmou ter ficado feliz quando as crianças se encantaram com o binóculo para ver o beija-flor. Então, significa que você, embora não tenha planejado antecipadamente o uso deste recurso, está atenta às reações das crianças, as escutando e dando condições a elas de ir além do ponto investigativo que já possuem. Ter documentado este momento, conforme diz o excerto, é lindo demais e bem significativo.

Quanto à rotina, talvez possa escrever, como descrito, e depois ir colocando as imagens, tendo ajuda das crianças para dizer e afixar qual seria a imagem de cada escrita.

Amo também quando deixa cartazes para consultas autônomas. Isto potencializa e qualifica as conversas e pesquisas das crianças.

Crianças agitadas. Dica: fazer lista ou um mapeamento de pontos de interesse, coisas que desestabilizam cada criança, necessidades, saberes, hiperfoco, etc. Daí estabelecer o percurso de seus planejamentos, de combinados, de condução de turma, etc. ... Se desejar, podemos falar mais sobre isto.

Obrigada por compartilhar seus registros.

Coordenadora pedagógica

EMEB G

04/9/2025

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da devolutiva referente ao registro da professora 3 (2025).

A análise comparativa entre os registros de abril e agosto, da professora 3, revela um salto qualitativo na percepção do papel do registro e da documentação. Se, em abril, a mediação da coordenação focava em "desescolarizar" propostas dirigidas, em agosto, a incidência da devolutiva foca na honestidade intelectual e na autocrítica, elementos centrais

para a formação de uma professora pesquisadora.

Observa-se que P3 incorporou a orientação de abril sobre os saberes matemáticos em contexto. Em agosto, ela relata: "Tenho feito contagem com as crianças [...] anoto a quantidade no canto do quadro". A professora não apenas executa a tarefa, mas justifica teoricamente no registro: "acredito que essa prática possa ajudá-los em quantificar coisas". De acordo com Ruiz (2022), o registro se qualifica quando a docente começa a tecer hipóteses sobre a aprendizagem. Aqui, o diálogo com a coordenação, em abril, frutificou em uma prática consolidada em agosto, transformando o registro em um instrumento de inteligibilidade (Alcântara, 2023).

Um relevante desta análise é a reação da coordenadora à dúvida da professora sobre o "porquê de as crianças serem tão agitadas", durante o brincar heurístico.

Segundo Silva (2023), a coordenadora utiliza o texto de Valverde e Mello (2021), para confrontar a visão de que apenas o "sucesso" deve ser documentado. Ao validar o questionamento de P3 sobre a dispersão do grupo, a coordenação transforma a "angústia" em problema de pesquisa. Ao nos apoiar em Paulo Freire (1996), com muita ética, a coordenação ensina que a reflexão crítica exige pensar o "porquê" do desinteresse. A sugestão de fazer um "mapeamento de hiperfocos e necessidades" é uma incidência direta na qualificação da escrita, movendo P3 de uma posição de queixa para uma posição de investigação ativa.

P3 demonstra um movimento de ressignificação da rotina. Ela realiza a tentativa de retirar as imagens e manter apenas a escrita, mas, ao observar o real, do qual nem todos se apropriaram, ela decide retornar com as imagens de forma mediada. A coordenadora qualifica essa decisão, sugerindo uma estratégia possível de ser aplicada (escrever e depois afixar a imagem com a ajuda das crianças). Como afirma Proença (2022), a documentação pedagógica vive no equilíbrio entre o que se planeja (ideal) e o que a criança entrega (real). O episódio do binóculo é o que Fochi (2019b) chama de "pedagogia do cotidiano". A P3 foi capaz de romper com o tempo cronológico do parque para atender ao tempo da curiosidade (ver o beija-flor). A devolutiva celebra esse "não planejado" como um dos pontos mais relevantes da documentação pedagógica.

A trajetória de P3 revela que a devolutiva foi fundamental para que a professora deixasse de ver o registro como uma "comprovação de metas" e passasse a vê-lo como um espaço de escuta e dúvida.

Enquanto em abril a professora estava preocupada em "dirigir" propostas (colar o corpo), em agosto, ela já se permite ser guiada pelo interesse das crianças (beija-flor, carro, mecânico). A mediação da coordenação foi o suporte necessário para que P3 aceitasse que os

processos desafiadores (como a agitação ou a dispersão) são tão ricos para a documentação quanto os momentos de silêncio e concentração. Assim, a autoria de P3 consolida-se através da honestidade pedagógica, onde o registro torna-se, de fato, uma ferramenta de autoavaliação (Silva, 2023) e uma ponte para a Pedagogia Cultural (Alcântara, 2015).

Quadro 24 – Trechos dos registros de março e abril de 2025 – professora 4 (P4)

24 a 28 de março

Essa semana, iniciamos as atividades voltadas para o tema “Escovação”. Na terça e quarta disponibilizei, na acolhida, o fantoche do burrinho, para as crianças irem se ambientando com o boneco e não estranhassem no momento em que fosse mostrado na contação de história. A estratégia deu super certo. Geralmente, as crianças choram quando mostramos o burrinho na demonstração, mas como eles já haviam brincado antes, não estranharam, nem choraram e ficaram bem à vontade para escovar os dentes do fantoche. No final da semana, iniciamos nossa escovação com as crianças.

Iniciamos nossa semana com a leitura do livro: *Vamos escovar os dentes?* As crianças ouviram a história, visualizaram as imagens e também manipularam o livro que é bem interativo. Dei oportunidade para que todos participassem, escovando os dentes dos animais. As crianças não se assustaram com o fantoche, porque já haviam brincado com ele nos dias anteriores. Convidei as crianças para escovar os dentes do burrinho, todos aceitaram e participaram.

Na acolhida, disponibilizamos o kit dentista, para as crianças irem se apropriando da escova e do ato de escovar, durante as brincadeiras. Lev tem estado bem mais tranquilo. Já está interagindo e brincando com mais concentração. As crianças ficaram bem concentradas durante a proposta na sala. Com uma escova de dente, eles foram limpando as sujeiras dos dentes. Alguns, como Gus, Ber e Ana, acabaram colocando a escova na boca, querendo já escovar seus dentes.

Iniciamos nossa escovação com a turma.

31 de março a 4 de abril

Final de março, finalizamos nossa sequência de propostas envolvendo água. Durante todo o mês de março, aproveitamos o clima quente para deixar as crianças à vontade, brincando com água em diferentes propostas. Esta semana, brincamos de achar uma surpresa no gramado. Escondi o brinquedo congelado pelo gramado e conversei com as crianças para elas procurarem. Ao achar, propus o desafio de quebrar e achar a surpresa (brinquedo). As crianças utilizaram martelinho de bater carne como ferramenta para quebrar e tirar o brinquedo. Conversamos, também, que o gelo derrete e vira água.

Ao preparar essa proposta, fiquei um pouco receosa com relação ao martelinho. - Será que vão usar direitinho? Ou vão acertar o colega? Mas fiquei surpreendida. Eles entenderam bem a comanda e brincaram concentrados em quebrar o gelo, e não tive nenhum problema.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do registro da professora 4 (2025).

Quadro 25 – Devolutiva da coordenadora pedagógica, referente ao registro da professora 4 (P4)

Olá!

“A elaboração do planejamento por parte do professor é basicamente um fenômeno mental, o que, naturalmente, dificulta a interação com os demais sujeitos participantes. Embora, no

dia-a-dia, o professor entre sozinho na sala de aula, está, na verdade, sendo portador de um projeto que é coletivo e que, por sua vez, responde a uma delegação da sociedade no sentido da formação das novas gerações; há, portanto, um caráter público na sua atividade”.

Livro: VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2009. p. 50.

O excerto selecionado por mim, para abrir as devolutivas desta quinzena, exemplifica bem o seu registro e suas reflexões.

As propostas que visavam sensibilizar para a escovação foram um sucesso. Neste ponto, acredito que você não entrou sozinha em sala e, durante as propostas, ao invés disso, estava acompanhada de muitas vozes, uma vez que as professoras falaram sobre isto, trocaram propostas e planejamentos. Então, você não entra sozinha em sala. É disto que se trata o projeto coletivo, estamos todos interligados e desta forma o projeto coletivo vai se consolidando dentro de cada turma. Pensar nisso é bem interessante e empolgante (não estar só, apesar de cada professor atuar em sua turma).

Tenho pensado e defendido muito a repetição de propostas para as crianças saírem do campo da exploração e se aprofundarem em suas pesquisas pessoais. Desta forma, você dizer que não temeram o fantoche burrinho porque repetiu o contato me deixou muito orgulhosa. Também a escovação, em si, ter sido sucesso não é surpresa, pois a preparação com sensibilização propiciou várias oportunidades de contato com os dentes. Parabéns!

Sobre o martelo e o gelo com animais de borracha... amo este tipo de proposta e me pus a pensar sobre a função dada ao instrumento. Penso que isto justifica não tentarem bater com o martelo nos colegas.

Na semana de 31/3 a 4/4, faltou explicitar objetivo/disparador. Contudo, sei de sua dificuldade com o *chromebook*. Espero que logo se resolva.

Obrigada por compartilhar seus registros.

Coordenadora pedagógica

EMEB G

11/4/2025

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da devolutiva referente ao registro da professora 4 (2025).

A análise do registro de março e abril da professora 4, em interlocução com a devolutiva da coordenação, revela uma dinâmica de formação pautada na coletividade e na antecipação estratégica. Diferente das professoras anteriores, a incidência da coordenação aqui foca na sustentação do planejamento como um ato político e compartilhado.

A P4 demonstra uma capacidade de antecipação reflexiva, ao disponibilizar o fantoche previamente para evitar o choro. Esta "estratégia" é definida por Ruiz (2022) como a qualificação da escrita através da intencionalidade. A coordenadora validou essa escolha teórica, ao defender a repetição de propostas.

De acordo com Fochi (2019b), a repetição permite que a criança saia da exploração superficial para a pesquisa profunda. A incidência da coordenação, portanto, ratifica a prática de P4, transformando uma "dica de manejo" (o fantoche) em um conceito pedagógico de pesquisa pessoal da criança.

No episódio do gelo e do martelo, P4 expressa um sentimento genuíno de receio ("Será que vão acertar o colega?"). Este é o registro do real possível, discutido por Proença (2022). Para Silva (2023), a devolutiva atua como um dispositivo de tranquilização e análise técnica. A coordenação argumenta que a função dada ao instrumento (quebrar o gelo) é o que organiza o comportamento da criança. Essa análise ajuda P4 a ressignificar o medo do risco, entendendo que o desafio motor bem proposto gera concentração e não conflito. É a teoria iluminando a prática descrita.

A P4 nota que Lev está "mais tranquilo e concentrado". Segundo Alcântara (2023), os registros devem conter as mudanças sutis nos sujeitos. A coordenação, no entanto, aponta uma lacuna técnica: a falta do objetivo/disparador no registro de abril. Ao pontuar a falta de clareza nos objetivos (mesmo acolhendo a dificuldade tecnológica com o *chromebook*), a coordenação exerce a função de ressaltar a importância do registro, garantindo que a documentação não se torne apenas burocrática, mas um documento público de aprendizagem.

A trajetória inicial de P4 mostra que a ação da devolutiva é o que garante o "fazer com intenção". A coordenação atua para que a professora perceba que sua intuição (deixar brincar com o fantoche antes) tem fundamento teórico (repetição/aprofundamento).

Conforme Santos (2019), o registro mediado ajuda a construir a segurança necessária para propor desafios (como o uso de ferramentas reais, o martelo). A ressignificação da prática de P4 ocorre quando ela entende que a concentração das crianças é fruto de uma preparação cuidadosa do ambiente e da confiança depositada nelas, algo que a coordenação reforça, ao destacar que a professora "não está só" nessa construção.

Quadro 26 – Trechos dos registros de outubro de 2025 – professora 4 (P4)

6 a 10 outubro

- Músicas: rodas com escolhas das crianças, caixa surpresa
- História: A Joanelha Preguiçosa, João e Maria, Aranha aventureira
- Brincadeira: Simbólica de Lavanderia
- Sala 3: Contexto investigativo: A aranha

Essa semana, preparei uma simbólica de lavanderia para as crianças vivenciarem, com produtos, varal, prendedor, ferro e tábua de passar roupas. Observei que nem todas as crianças entenderam a proposta. Algumas demonstraram pouca habilidade com o ferro, não sabiam pra que servia, outras tiveram dificuldade em manusear os pregadores. Acredito que será necessário repetir por mais vezes a mesma brincadeira. Anto demonstrou habilidade em utilizar o ferro e os pregadores de roupas, entendeu a proposta e brincou com bastante propriedade.

Na sala 3, as crianças tiveram uma experiência super bacana com a aranha. Antes de elas irem para a sala, lemos a história da aranha aventureira e conversamos um pouco com elas sobre o que a aranha faz, e Lau disse que ela sobe pela parede, se referindo a música da dona Aranha.

Falamos também que ela faz teia e come bichinhos que cai na teia dela. Citamos também sobre o homem aranha. Depois, cantamos também a música da dona Aranha, e as crianças, quando viram a aranha na porta, ficaram bem curiosas. Elas exploram bem os espaços e as propostas de cada cantinho. Ayl ficou bem interessada na brincadeira do vai e vem da aranha. Curioso, The quis sentir a teia da aranha. A mesa de luz sempre desperta interesse nas crianças.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do registro da professora 4 (2025).

Quadro 27 – Devolutiva da coordenadora pedagógica, referente ao registro da professora 4 (P4)

Olá!

“[...] a centralidade deste estudo será em torno das recorrências observadas durante o desenvolvimento das Ações Propositoras. [...]”

Iniciei a contação de história deixando que todos manuseassem o livro. As crianças logo perceberam que era um livro um pouco diferente dos que havia na sala. Lá existiam alguns livros em uma estante para serem manipulados em dados momentos da rotina organizada pela professora. Os livros encontrados na sala eram simples, de coleções populares, vendidas em supermercados, lojas de artigos de R\$ 1,99, cujos títulos eram, na sua grande maioria, referentes aos clássicos infantis, como Cinderela, Branca de Neve, Os três porquinhos, dentre outros.

As crianças logo perceberam que o livro tinha páginas grandes, eram folhas em formato A3, e que as páginas estavam soltas. Alguns estranharam esse fato e perguntaram por que ele era desse jeito. Expliquei que uma das intenções do livro ter suas páginas soltas era para que pudéssemos contar a história de uma maneira diferente. Minha intenção, com este livro de páginas soltas, era provocar a imaginação das crianças a pensarem em outras formas de contarmos a história, não só nesse momento, mas também em outras situações.

[...].

Pretendia, com o formato diferenciado do livro produzido, instigar a curiosidade das crianças em manuseá-lo e também romper com a forma convencional dos livros que estavam acostumadas a ver e que tinham à disposição. Se queremos ampliar o repertório visual das crianças, precisamos fazer isso ampliando também a forma com que possuem acesso a tudo ao seu redor, livros, brinquedos. Para pensar e produzir diferente é preciso ver as coisas também organizadas de formas diferentes, em proposições diferenciadas”.

Livro: DIEFENTHÄLER, Daniela Linch. **Arte, imaginação e crianças**. Curitiba: Appris, 2017. p. 83-87.

O excerto acima fala sobre livros, mas ao final a autora expande a importância e os cuidados que se deve ter para tantos outros materiais da escola, quando falamos das escolhas docentes às crianças. Nesse sentido, fiquei muito contente ao ler os seus registros, por exemplo, quando propôs a brincadeira simbólica de lavanderia. Os materiais são muito potentes e carregam em si uma funcionalidade social. Amei este desafio que trouxe às crianças, mas fiquei meditando sobre sua análise.

Por estarem aprendendo a cultura e tendo uma experiência inaugural, nem todos conseguiram compreender o que a organização apresentava. Algo que destacou foi não saberem manusear o ferro de passar roupas e o que me ocorreu é que poucas pessoas passam roupas por horas como víamos antigamente. Atualmente, as roupas são feitas de materiais que não precisamos passar e/ou muitas pessoas não se importam de sair com roupas amassadas, sendo que o próprio calor do corpo desamassa a peça. Sendo assim, acredito que as crianças talvez não tenham modelos

para copiar. A minha sugestão é, além de repetir a brincadeira, apresentar modelos de uso dos recursos apresentados, trazer imagens, contar histórias que trazem a temática, trechos de filmes e vocês irem nomeando as ações para que as crianças tenham referências.

Amei também a ambientação feita na sala multiuso (sala 3) sobre a aranha. A professora da turma Infantil IIB estava estudando as aranhas e a proposta foi estendida às diferentes turmas, o que ampliou vivências que podem ter sido muito significativas às crianças e também aos adultos da escola. Você, assim como abordou o excerto, trouxe a história como referência à turma, instigando curiosidade e proporcionando saberes mínimos para a exploração que o espaço propiciava. Pelas fotos foi possível perceber o quanto as crianças interagiram com os objetos e sobretudo aranhas de borracha, talvez muitas delas conseguiram fazer relação com a história contada antecipadamente. Parabéns!

Obrigada por compartilhar seus registros.
 Coordenadora pedagógica
 EMEB G
 05/11/2025

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da devolutiva referente ao registro da professora 4 (2025).

A análise dos registros e devolutivas da professora 4, referentes ao mês de outubro de 2025, revela o amadurecimento de uma prática que se sustenta no equilíbrio entre a curadoria de materiais e a escuta das fragilidades do cotidiano. Nesta etapa final da análise para a categoria 3, observa-se como a mediação da coordenação atua para transformar a frustração docente em compreensão sociológica e pedagógica.

No registro de outubro, P4 descreve a organização de uma "lavanderia simbólica" e de um contexto sobre "aranhas". A coordenadora utiliza o texto de Diefenthaler (2017) para validar a escolha de materiais não convencionais. A coordenação reforça que a escolha do material é uma proposição diferenciada. Segundo Fochi (2019b), a documentação pedagógica nasce da preparação de contextos que desafiam a inteligência da criança. A devolutiva atua como um dispositivo formativo, ao deslocar o olhar da professora da "falta de habilidade" das crianças para a "potência dos materiais", qualificando a escrita de P4, ao conectá-la com o conceito de ampliação de repertório visual e cultural.

A professora 4 registra com honestidade que "nem todas as crianças entenderam a proposta" e demonstraram dificuldade com o ferro e os prendedores. De acordo com Silva (2023), a coordenadora realiza uma mediação significativa, ao sugerir que a dificuldade das crianças não é uma falha de aprendizagem, mas um reflexo das mudanças sociais (o desuso do ferro de passar nas casas contemporâneas).

Proença (2022) ressalta que o registro circula entre o real e o possível. A coordenação ajuda P4 a ressignificar o real (a não compreensão da proposta) através de uma lente

sociológica. Ao sugerir o uso de imagens e filmes, a coordenação aplica a rigorosidade metódica de Paulo Freire (1996): para que a criança aprenda, ela precisa de modelos e referências culturais.

O registro sobre a "Sala 3" (Aranha) evidencia que P4 se apropriou da sugestão de trabalhar em rede. A experiência da aranha foi um "empréstimo" de um projeto de outra turma (Infantil IIB). Este ponto dialoga diretamente com as orientações de março sobre o "não estar só". A professora incorpora a Pedagogia Cultural (Alcântara, 2015, 2023), na qual o currículo é vivo e permeável às experiências de outros grupos. A coordenação valida essa interlocução formativa (Ruiz, 2022), destacando que a articulação entre as turmas ampliou as vivências de todos.

A trajetória de P4 encerra o ciclo de análise, demonstrando o grau de efeito da devolutiva, como fator que permitiu à professora manter o entusiasmo diante do "não planejado" ou do "não compreendido".

Enquanto em março a coordenação sustentava a segurança de P4 no uso de ferramentas (martelo), em outubro, ela sustenta a capacidade analítica da professora. A mediação pedagógica em São Bernardo do Campo, conforme as pesquisas de Santos (2019) e Romero (2020), revela-se como um porto seguro que autoriza a professora a errar, a testar e, principalmente, a documentar o processo de construção da cultura infantil. A autoria de P4 consolida-se no entendimento de que ensinar é oferecer mundo e que o registro é a prova de que a professora está, o tempo todo, aprendendo a ler esse mundo junto com as crianças.

A professora 4 incorpora a orientação recebida em meses anteriores (março/abril) sobre a importância da repetição. No registro de outubro, ela afirma categoricamente: "Acredito que será necessário repetir por mais vezes a mesma brincadeira". A alteração de vocabulário também é observada, com a passagem de um registro burocrático para uma escrita que apresenta hipóteses. Alcântara (2023) apresenta que a qualidade dos registros surge quando o professor usa a escrita para projetar o futuro da prática. A concordância da coordenação com essa repetição valida a P4 como uma professora que pesquisa o tempo de aprendizagem da criança.

A análise comparativa do percurso formativo das quatro docentes revela que a incidência da devolutiva da coordenação pedagógica constitui-se como um dispositivo essencial para a transição de um registro burocrático-descritivo para uma documentação de natureza investigativa e autoral.

Conforme sustentam Ruiz (2022) e Silva (2023), a mediação não operou como uma fiscalização técnica, mas como uma interlocução que ofereceu suporte teórico necessário para

que as professoras sustentassem suas dúvidas e hipóteses. Enquanto em P1 e P3, a intervenção da coordenação foi determinante para desconstruir propostas dirigidas e o medo do erro, em P2 e P4, a mediação focou na ampliação do repertório cultural e na compreensão do registro como um documento público, retirando a prática docente do isolamento e inserindo-a em um projeto coletivo de escola.

Nesse sentido, a ressignificação da prática docente em São Bernardo do Campo emerge do diálogo constante entre o que a professora apresenta e a lente reflexiva oferecida pela coordenação. A convergência entre Paulo Freire (1996) e a pedagogia do cotidiano de Fochi (2019b) permitiu que as professoras abandonassem a busca por relatos "perfeitos" para abraçar a complexidade do real, conforme postulado por Proença (2022). Em última instância, o acompanhamento formativo anual revelou-se um instrumento de empoderamento intelectual, garantindo que a escrita docente se tornasse o solo da inteligibilidade pedagógica (Alcântara, 2023), onde a escuta das crianças e a autoavaliação do adulto se entrelaçam para qualificar, de forma ética e estética, a educação na primeira infância.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ENCONTROS FORMATIVOS MEDIADOS PELA COORDENADORA PEDAGÓGICA

As análises precedentes, fundamentadas nas trajetórias das professoras P1, P2, P3 e P4, evidenciaram que o registro reflexivo não é uma construção solitária, mas uma produção de sentidos que se qualifica na medida em que está diretamente ligada à mediação da coordenação pedagógica. Observou-se que, enquanto a categoria 1 revelou a complexidade de transitar da descrição para a escuta sensível, e a categoria 2 demonstrou um incômodo constante entre a repetição de propostas e a ressignificação da prática, foi na categoria 3 que se confirmou o papel da devolutiva como o divisor de águas entre o relato burocrático e a autoria docente. Os dados indicaram que a intervenção da coordenadora pedagógica atua como um dispositivo de autoconfrontação, permitindo que a docente enxergue as invisibilidades do cotidiano e reorganize sua intencionalidade.

Contudo, as análises também apontaram para a necessidade de sistematizar esses momentos de troca, retirando-os do campo da informalidade ou do tempo de corredor para situá-los em um espaço de formação institucionalizado e colaborativo. A recorrência de dúvidas sobre como registrar conflitos, como interpretar a agitação das crianças ou como desescolarizar o planejamento sugere que a formação precisa ser coletiva e dialógica. É a partir dessa constatação, de que o registro reflexivo carece de um momento de discussão em grupo para se consolidar como práxis, que emerge a seguinte Proposta de Intervenção: Encontros Formativos Mediados pela Coordenadora Pedagógica.

Esta proposta visa transformar as fragilidades detectadas em oportunidades de construção coletiva, utilizando o roteiro de condução como norte, ou sugestão para o deslocamento do olhar docente. Essa necessidade de organizar e direcionar os espaços de troca encontra força na definição de experiência colaborativa. Afinal, a transição da informalidade para a formação planejada exige mais do que apenas tempo; exige uma postura ética e relacional, conforme aponta Bioto (2024, p. 14):

E numa experiência colaborativa alguns traços são fundamentais: o respeito a si e ao outro; o estar aberto ao diálogo e ao conflito, por vezes consigo mesmo, por vezes com o outro, que está nas pessoas, mas também nos textos, nos campos de pesquisa; o aprender e o ensinar concomitantes; o se retirar quando necessários para elaborar os significados da experiência e os aprendizados advindos e suas repercussões; o criar projetos conjuntos, nos quais a responsabilidade é daqueles que participam dele e, por fim, estar numa experiência colaborativa é estar disposto a entender o mundo de uma outra forma e aceitar que é possível criar novas possibilidades de enfrentamento de velhos e novos desafios.

Ao considerar que a experiência colaborativa envolve disposição para "entender o mundo de uma outra forma", a proposta de encontros formativos necessita deixar de ser uma burocracia para se tornar um projeto conjunto. O desafio de humanizar o olhar e interpretar e refletir acerca dos registros, passa a ser um enfrentamento compartilhado, onde o conflito de ideias é o motor para a criação de novas possibilidades pedagógicas.

Com o objetivo de fortalecer o registro reflexivo e promover a ressignificação da prática pedagógica, propõe-se a realização de encontros formativos mediados pela coordenadora pedagógica, nos quais sua atuação será direta e colaborativa. Esses encontros têm como finalidade criar espaços de escuta, análise e reflexão compartilhada dos registros das professoras, contribuindo para o desenvolvimento profissional e melhoria da prática docente.

O planejamento da intervenção inicia-se com a definição de objetivos específicos, que incluem a qualificação do registro reflexivo, o incentivo à análise crítica do fazer docente e a promoção da colaboração entre as professoras. A coordenadora selecionará previamente os registros a serem analisados, organizando um roteiro de condução que contemple leitura, debate e devolutiva construtiva.

A dinâmica central da intervenção é a leitura em trio, formada pela coordenadora e duas professoras, em que os registros são lidos e analisados de forma colaborativa. Essa prática permite identificar aspectos positivos da atuação, desafios enfrentados e estratégias passíveis de ajuste. Durante o processo, a coordenadora estimula a escuta ativa, fazendo perguntas orientadoras que promovam a reflexão crítica e a construção coletiva de significados.

Durante a condução, a coordenadora oferece devolutiva orientada, enfatizando pontos fortes e sugerindo caminhos de aprimoramento, sem impor soluções. As discussões e reflexões são registradas, garantindo que as decisões e estratégias alimentem os próprios registros reflexivos das professoras. O acompanhamento posterior permite avaliar impactos na prática pedagógica e planejar ajustes futuros, consolidando um ciclo contínuo de observação, reflexão e ressignificação da prática docente.

Dessa forma, a intervenção articula, de maneira integrada, o registro reflexivo com a mediação da coordenação pedagógica, fortalecendo a formação contínua, ampliando a autonomia profissional e promovendo práticas pedagógicas mais intencionais, fundamentadas e sensíveis às necessidades das crianças. Essa abordagem fundamenta-se nos princípios de Alcântara (2022), Madalena Freire (1996, 2023) e Proença (2022), consolidando a reflexão

crítica como eixo central da formação docente e da qualificação da prática pedagógica.

Quadro 28 – Roteiro de condução da coordenadora pedagógica

Etapas do encontro	Etapas do encontro	Perguntas orientadoras / estratégias
1. Abertura do encontro	Construção do espaço formativo e alinhamento conceitual	- Qual o objetivo deste encontro formativo? - O que entendemos por registro reflexivo? - Como garantir escuta ativa, respeito e participação? - Quais conceitos das categorias irão orientar nossa análise (escuta, projeção, devolutiva)?
2. Leitura compartilhada dos registros	Aproximação inicial e compreensão do contexto.	- O que este registro nos apresenta sobre o cotidiano vivido? - Quais situações chamam mais atenção? - O registro descreve ou também interpreta?
3. Análise da escuta das crianças	Qualificação da escuta: do descritivo ao interpretativo	- Que falas, ações ou iniciativas das crianças aparecem? - Como essas manifestações foram registradas? - O que elas revelam sobre interesses, hipóteses ou aprendizagens? - O registro interpreta ou apenas relata?
4. Análise da projeção pedagógica	Repetição × ressignificação	- Há continuidade das propostas? Como ela acontece? - Trata-se de repetição ou de aprofundamento? - O que foi retomado a partir das experiências das crianças? - Que novos encaminhamentos poderiam ser construídos? - O registro evidencia intencionalidade pedagógica?
5. Devolutiva formativa mediada	Qualificação do olhar docente	- Quais são os pontos fortes do registro? - O que está implícito e pode ser explicitado? - Que perguntas ajudam a ampliar esse registro? - Que possibilidades de ressignificação emergem a partir da análise?
6. Reescrita orientada	Transformação do registro	- Como este registro poderia ser reescrito de forma mais reflexiva? - Que elementos precisam ser incluídos (análise, intencionalidade, projeção)? - O que muda quando refletimos sobre o vivido?

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2026).

O roteiro de condução dos encontros formativos foi elaborado com base nas categorias analíticas desta pesquisa, escuta das crianças, projeção pedagógica e incidência da devolutiva da coordenação pedagógica, de modo a garantir coerência entre os achados da investigação e a proposta de intervenção. Sua organização busca estruturar um percurso formativo que favoreça o deslocamento do registro-descritivo para o reflexivo, articulando momentos de leitura, análise, problematização e reescrita.

A etapa inicial, de abertura, tem como finalidade explicitar os objetivos do encontro e

construir um ambiente de escuta e colaboração, condição essencial para o desenvolvimento de processos formativos significativos. Nesse momento, são retomados os conceitos centrais que orientam a análise, contribuindo para alinhar o olhar das participantes e situar o registro como objeto de reflexão coletiva.

Na sequência, a leitura compartilhada do registro possibilita a aproximação inicial com o material produzido pela professora, favorecendo a compreensão do contexto e das situações vividas. Diferentemente de uma leitura meramente informativa, essa etapa busca provocar um primeiro estranhamento, instigando os participantes a perceberem não apenas o que está dito, mas também o que permanece implícito no texto.

As etapas seguintes, como a análise da escuta das crianças e da projeção pedagógica, constituem o núcleo do processo formativo, sendo diretamente articuladas às categorias de análise. Ao focalizar a escuta das crianças, busca-se qualificar o olhar docente, deslocando-o da simples descrição das ações infantis para a interpretação de seus sentidos pedagógicos. Já a análise da projeção pedagógica problematiza os encaminhamentos presentes no registro, evidenciando se estes se configuram como repetição de propostas ou como ressignificação da prática, a partir das experiências vividas.

A etapa de devolutiva formativa ocupa lugar central no roteiro, na medida em que materializa a atuação da coordenação pedagógica como mediadora do processo reflexivo. Nesse momento, a devolutiva é compreendida não como avaliação, mas como espaço de problematização e ampliação do olhar, no qual são explicitados aspectos implícitos da prática e sugeridas possibilidades de aprofundamento.

Um diferencial importante do roteiro é a inclusão da etapa de reescrita orientada, na qual as professoras são convidadas a revisitar seus próprios registros à luz das discussões realizadas. Esse momento favorece a transformação do registro, consequentemente, em espaço efetivo de elaboração da prática, aproximando-se do que Proença (2022) compreende como produção de sentidos sobre o fazer docente.

Na etapa de sistematização e projeção, as reflexões produzidas são traduzidas em encaminhamentos pedagógicos, garantindo que o processo formativo não se encerre na análise, mas se desdobre em ações concretas no planejamento. Esse movimento evidencia a indissociabilidade entre reflexão e prática.

Por fim, o encerramento do encontro busca consolidar os aprendizados e reforçar a continuidade do processo reflexivo no cotidiano docente, compreendendo a formação como um movimento contínuo e coletivo. Dessa forma, o roteiro estrutura-se como um dispositivo formativo que integra análise, devolutiva e projeção, contribuindo para a qualificação do

registro reflexivo e para a ressignificação da prática pedagógica na Educação Infantil.

Sendo assim, a intervenção aqui apresentada não se limita a uma orientação técnica sobre a escrita, mas configura-se como um exercício de coautoria entre coordenação e docência, no qual o registro é reconhecido como parte da identidade e da memória viva da escola. Ao sistematizar o diálogo através do roteiro de condução, busca-se romper com o isolamento pedagógico e instaurar uma cultura de colaboração em que o possível erro e a dúvida são acolhidos como dados de pesquisa. Assim, a proposta de encontros formativos materializa o conceito de formação na ação, permitindo que a ressignificação da prática deixe de ser um desejo abstrato para tornar-se uma realidade visível, registrada cada vez mais de forma consciente, intencional e comprometida com a plenitude das experiências infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objeto o registro reflexivo na Educação Infantil, como possibilidade de ressignificação da prática pedagógica docente. Partindo deste objeto, emergiu a seguinte inquietação: os registros, após devolutiva da coordenadora pedagógica, da forma como são realizados pelas docentes, tornam-se reflexivos e ressignificam a prática pedagógica?

Com o questionamento apresentado, delimitou-se, como objetivo geral, compreender como e se o registro reflexivo possibilita a ressignificação da prática pedagógica docente. Como objetivos específicos, foram elencados: verificar se o registro reflexivo propicia a escuta infantil; verificar em qual medida as orientações realizadas pela coordenação são consideradas pelas professoras; elaborar uma proposta de intervenção e um *e-book* com os principais conceitos sobre o registro reflexivo, além de alguns registros e suas devolutivas.

Partiu-se da premissa que, ao considerar os apontamentos realizados pela coordenação pedagógica, as professoras podem ressignificar sua prática, na medida em que refletem sobre seu fazer cotidiano.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, e os instrumentos de produção de dados foram os registros realizados por quatro docentes que lecionam há mais de cinco anos em uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de São Bernardo do Campo.

A análise dos dados foi pautada na análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, da qual emergiram três categorias, a saber: a) o registro como espaço de escuta das crianças; b) o registro como instrumento de projeção pedagógica, entre repetição e ressignificação; c) a incidência da devolutiva da coordenação pedagógica na qualificação do registro.

A análise da primeira categoria (o registro como espaço de escuta das crianças) permitiu verificar que o registro reflexivo é, de fato, necessário para a promoção da escuta infantil. Os dados revelaram que, à medida que a escrita docente se distancia da descrição, ela passa a acolher as minúcias das ações infantis, seus silêncios e suas hipóteses. A escuta aqui apresentada não se restringiu ao plano auditivo, mas configurou-se como uma escuta sensível, capaz de interpretar os rastros da criança como sujeito de direitos e protagonista de seus processos de aprendizagem. A sistematização dos dados, nesta categoria, permite inferir que a ressignificação da prática pedagógica está intrinsecamente ligada à transição de uma escrita burocrática para uma escrita de abertura, onde o registro deixa de ser realizado para marcar ações que ficarão no passado e, sim, tornar-se um instrumento de escuta, capaz de capturar

não apenas a oralidade, mas as múltiplas linguagens que compõem o cotidiano das crianças bem pequenas.

Observou-se que a evolução do olhar profissional se reflete na capacidade de identificar a singularidade dos sujeitos dentro do coletivo. Quando se observa que os registros deixam de apontar as generalizações e passam a narrar processos específicos, como gestos de curiosidade, hipóteses sobre fenômenos naturais ou a apropriação de novos espaços, essa mudança de postura revela que a escuta não é um ato passivo, mas uma escolha ética que coloca o interesse da criança como o eixo central da organização do tempo e do espaço escolar. Além disso, os dados demonstraram que a valorização do imprevisto é um dos indicadores fortes de uma prática reflexiva. Ao permitir que o planejamento seja permeável às descobertas do cotidiano, a escrita documenta o movimento de um educador que pesquisa e aprende com a infância, com a criança, todos os dias. O registro atua, portanto, como um espelho que reflete as interações e os saberes construídos na relação, transformando o cotidiano em um laboratório vivo de investigação.

As evidências colhidas confirmam que o registro pedagógico se consolida como um espaço de escuta, quando consegue tornar visível a potência do pensamento infantil. Ao documentar o processo e não apenas o resultado, a prática pedagógica distancia-se da mera reprodução e atinge um nível de autoria, onde a voz e a ação da criança orientam e justificam cada escolha pedagógica.

O que se nota, a partir das análises realizadas na segunda categoria (o registro como instrumento de projeção pedagógica, entre repetição e ressignificação), é que o registro atua como um instrumento de projeção pedagógica que tensiona a divisão entre a repetição mecânica e a ressignificação intencional. A pesquisa evidenciou que o ato de registrar permite ao professor olhar de fora para o planejado, confrontando-o com o vivido. Esse exercício de distanciamento é o que possibilita abandonar práticas enrijecidas, em favor de propostas que respeitam o tempo e o interesse das crianças, transformando a rotina em um território rico em investigação contínua.

Um ponto fundamental desta análise é a presença da dúvida pedagógica, como motor da transição para a autoria. Mesmo em registros que ainda guardam marcas de uma escrita descritiva, o surgimento de perguntas reflexivas sobre as necessidades reais de cada criança sinaliza o início de um movimento de descentralização do adulto. Essa inquietação é o que permite ao educador olhar para além de suas propostas iniciais e ajustar seu caminho em favor do bem-estar e do desenvolvimento das crianças.

A análise comparativa demonstrou, portanto, que a escuta, como fundamento do replanejamento, é o divisor de águas entre a repetição e a ressignificação. Enquanto a repetição se caracteriza por cronogramas fixos e registros que apenas narram "o que foi feito", a ressignificação emerge quando se utiliza a escrita para rever e reolhar o cotidiano, conferindo à criança o direito de ser protagonista de suas descobertas. A capacidade de transformar imprevistos em oportunidades educativas revela um nível amadurecido de prática, onde o planejado e o vivido dialogam constantemente.

As análises confirmam que a transição para um registro de caráter investigativo exige a iniciativa de abandonar as certezas para habitar a investigação. Ao projetarem novos contextos a partir da escuta, os profissionais transformam a documentação pedagógica no principal instrumento para um replanejamento ético e sensível, conforme orientam as diretrizes curriculares municipais. Entretanto, este processo de reolhar a própria escrita não ocorre de forma isolada, demandando a continuidade de um processo reflexivo que envolva o acompanhamento e o diálogo constante sobre a prática documental.

As análises praticadas nesta categoria confirmam que a projeção pedagógica, quando sustentada por um registro reflexivo, constitui o alicerce para um instrumento que respeita a integridade e a curiosidade infantil. A transição da repetição para a ressignificação revela-se como um processo de amadurecimento profissional, no qual a escrita deixa de ser um encargo burocrático para se tornar um instrumento com intencionalidade educativa. Ao transformar a observação do vivido em matéria-prima para o planejamento, o educador reafirma seu papel de pesquisador, garantindo que o cotidiano escolar não seja apenas uma sucessão de ações, mas um percurso investigativo, dotado de sentido. Assim, o registro, como instrumento de projeção, consolida-se como um compromisso ético com a infância, assegurando que o planejamento seja sempre uma resposta sensível e fundamentada às potências manifestadas pelas crianças.

Por fim, a terceira categoria (a incidência da devolutiva da coordenação pedagógica na qualificação do registro), que se debruçou sobre o efeito das devolutivas da coordenação, respondeu ao objetivo específico de verificar em que medida as orientações são incorporadas pelas docentes. Os resultados demonstram que a mediação da coordenação pedagógica atua como um passo intelectual e um dispositivo de autoconfrontação (Silva, 2023), observados, principalmente, na mudança do vocabulário das professoras e na progressiva autonomia na proposição de contextos investigativos. Isso confirma que a mediação qualifica a escrita e, por consequência, a própria ação docente. A coordenação pedagógica, portanto, não apenas

orienta, mas coautoriza a prática pedagógica, garantindo que a documentação cumpra sua função ética de reflexão sobre o real.

A análise dos dados revela que a qualificação da escrita pedagógica não ocorre de forma imediata, mas exige um tempo de maturação e interlocução constante. A mediação externa atua como um dispositivo de autoconfrontação, funcionando como um espelho crítico que convida à reflexão sobre o que a prática revela e o que ela oculta. Esse movimento permite que o registro deixe de ser um relato meramente descritivo para se tornar um documento de natureza investigativa e autoral.

A intervenção reflexiva é o que dá "destino" à escrita, retirando-a do isolamento e conferindo-lhe uma função pública de aprendizagem. Observou-se um deslocamento significativo na forma como o cotidiano é narrado. A escrita passou a incorporar uma maior densidade na observação dos processos, substituindo a simples listagem de propostas por hipóteses sobre o envolvimento e a pesquisa das crianças. O vocabulário teórico evoluiu, integrando conceitos de intencionalidade e planejamento responsivo, o que demonstra a assimilação de novos saberes docentes ao longo do ano. A dúvida, antes silenciada, passou a ser registrada como parte legítima da produção de saber, permitindo que o planejamento fosse compreendido como um instrumento em movimento e não como um roteiro fixo.

Um ponto central desta análise é que a reflexão crítica surge com mais vigor em ambientes de segurança e confiança. A mediação pedagógica atuou como um fator de tranquilidade diante do imprevisível, auxiliando na compreensão de que o desafio e a exploração são ferramentas essenciais do aprendizado. Essa sustentação permitiu a superação do medo e do erro, transformando frustrações eventuais em compreensão pedagógica e ajustes de percursos.

A incidência da mediação garantiu que a documentação não se tornasse um documento burocrático. A trajetória analisada mostra que o olhar externo auxilia o docente a se distanciar da ação imediata, para percebê-la como objeto de estudo, promovendo a autoria.

As análises reafirmam que a ressignificação da prática docente emerge do diálogo constante entre o que está sendo vivido, registrado e o olhar reflexivo oferecido pela interlocução formativa. Ao oferecer suporte para que as dúvidas e hipóteses fossem sustentadas, a mediação pedagógica consolidou o registro como o principal instrumento para um replanejamento sensível, garantindo que a voz das crianças e a reflexão do adulto convergem para a construção de uma prática possível.

Torna-se evidente que a mediação pedagógica se consolida como o eixo que sustenta a transição entre o fazer e o compreender. Ao validar o registro como um espaço de

investigação, a interlocução qualificada permite que o docente assuma o protagonismo de sua própria formação, desenvolvendo uma consciência crítica sobre as escolhas que realiza. Esse processo de acompanhamento revela que a autoria docente não é um destino final, mas um exercício contínuo e abertura ao novo, onde o apoio da coordenação é necessário para que a prática do registro permaneça viva, ética e profundamente conectada com as potências das crianças. A incidência da devolutiva pedagógica é o fator que assegura a postura investigativa no cotidiano escolar. Ao transformar o acompanhamento em um território de partilha e provocação intelectual, a coordenação garante que o registro não se perca na individualidade, mas se converta em um instrumento coletivo de saberes sobre a infância. Esse elo entre quem narra e quem lê a prática fortalece a identidade do educador, capaz de sustentar uma pedagogia que é, ao mesmo tempo, rigorosa em seus fundamentos e sensível às sutilezas das relações humanas, consolidando a documentação como o coração pulsante de uma escola em constante estado de aprendizagem.

Em suma, esta dissertação evidencia que o registro reflexivo é o principal instrumento metodológico de ressignificação da prática na Educação Infantil, desde que sustentado por uma gestão pedagógica que valorize a formação permanente. Ressignificar a prática, sob esta perspectiva, significa compreender que o trabalho docente é uma ciência da observação e que a documentação pedagógica é a prova material de que, em uma unidade escolar que escuta e registra, tanto crianças quanto adultos estão em constante estado de aprender.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, C. R. **Diário de bordo: uma construção colaborativa rumo à Pedagogia Cultural**. 2015. 276 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ALCÂNTARA, C. R. (org.). **Diário de bordo: Dos relatos minuciosos à construção coletiva**. São Paulo: Phorte, 2022. v. 2.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIOTO, P. A. Impactos do percurso formativo em mestrados profissionais em educação no desenvolvimento profissional de suas autoras. **Dialogia**, São Paulo, n. 48, p. 1-17, e26236, jan./abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5585/48.2024.26236>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/26236/10865>. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, entre outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 6 de junho de 2012**. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, CNE/CEB, 2012. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ceb/2012/pceb017_12.pdf. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, CNE/CEB, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 29 mar. 2025.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. **Pedagogia do cotidiano na e da educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2013.

DAVIS, C.; NICASTRO, S. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016.

DIEFENTHÄLER, D. L. **Arte, imaginação e crianças**. Curitiba: Appris, 2017.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. Introdução: origens e pontos iniciais. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2. p. 23-43.

FOCCHI, P.; PINAZZA, M. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar Significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184/pdf>. Acesso em: 29 mar. 2025.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, P. As mini-histórias como um conceito de narrativa pedagógica. In: FOCHI, P. (org.). **Minihistórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019a. p. 11-28.

FOCHI, P. **Documentação pedagógica: um diálogo entre teoria e prática**. Porto Alegre: Penso, 2019b.

FOCHI, P. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de uma professora. Prefácios de Ana Mae Barbosa e de Anete Abramowicz. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão**: instrumentos metodológicos I. Com

contribuição de Fátima Camargo, Juliana Davini e Mirian Celeste Martins. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas da infância. São Paulo: Panda Books, 2011.

FRIEDMANN, A. **O lugar do olhar e do escutar**: uma abordagem pikleriana da observação na infância. São Paulo: Artmed, 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Z.; JESUS, C. 112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental; aumento de 15% em 2023. **G1**, São Paulo, 5 set. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-e-m-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml>. Acesso em: 16 ago. 2025.

MENDONÇA, C. N. **A Documentação Pedagógica como Processo de Investigação e Reflexão na Educação Infantil**. 2009. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OSTETTO, L. E. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 202-213, jul./dez. 2015.

OSTETTO, L. E. Observação, Registro, Documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. São Paulo: Papirus, 2008. p. 13-32.

OSTETTO, L. E. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017. p. 14-53.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHEIRO, S. dos S.; DRUMOND, V. O que revelam os registros das professoras a respeito dos fazeres das crianças na Educação Infantil? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, Formação de professores em foco: desafios e perspectivas, 11 a 13 nov. 2024, UFMT, Cuiabá. **Anais Eletrônicos** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/download/32655/32452>. Acesso em: 11 ago. 2025.

PROENÇA, M. A. de R. **O registro reflexivo na formação contínua de educadores:** tessituras da memória na construção da autoria. 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PROENÇA, M. A. **O registro e a documentação pedagógica:** entre o real, o ideal e o possível! São Paulo: Panda Educação, 2022.

PROJECT ZERO; REGGIO CHILDREN. **Tornando visível a aprendizagem:** crianças que aprendem individualmente e em grupo. Tradução de Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROMERO, T. **A importância do registro para a reflexão crítica da prática no chão da escola de Educação Infantil.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

RUIZ, D. **O registro reflexivo como instrumento na qualificação da prática pedagógica de professores da Educação Infantil.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

SANTOS, A. da C. **Sensibilizando professoras de creche:** a escuta de bebês na pandemia. 2022. 194 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

SANTOS, L. M. dos. **O registro reflexivo na Educação Infantil.** 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Professores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22790>. Acesso em: 11 ago. 2025.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Decreto nº 21.875, de 2 de fevereiro de 2022.** Dispõe sobre a organização da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo, e dá outras providências. São Bernardo do Campo: Prefeitura Municipal, 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-bernardo-do-campo/decreto/2022/2187/21875/decreto-n-21875-2022-dispoe-sobre-a-organizacao-da-rede-municipal-de-ensino-de-sao-bernardo-do-campo-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Lei nº 6.316, de 12 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, em conformidade com as disposições das leis federais nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 11.494, de 20 de junho de 2007, e 11.738, de 16 de julho de 2008, da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2009, que fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública, e da resolução CNE/CEB nº 5, de 2010, que fixa as diretrizes nacionais da carreira e remuneração dos servidores de educação básica pública; revoga a lei municipal nº 5.820, de 3 de abril de 2008, e suas alterações, e dá outras providências. São Bernardo do Campo: Prefeitura Municipal, 2013. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-bernardo-do-campo/lei-ordinaria/2013/631/6316/lei-ordinaria-n-6316-2013-dispoe-sobre-o-estatuto-e-plano-de-carreira-dos-profissionais-do-magisterio-e-servidores-da-educacao-basica-do-ensino-publico-municipal-em-conformidade-com-as-disposicoes-das-leis-federais-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996-11-494-de-20-de-junho-de-2007-e-11-738-de-16-de-julho-de-2008-da-resolucao-cne-ceb-n-2-de-2009>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação. **Documento Orientador 2024**.

São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, 2024a. Disponível em:

https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/orientacoes_gerais_2/Documento_Orientador/2024/Documento_Orientador_2024%20.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

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

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular: Educação Infantil**. v. III, caderno 3. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, 2024b.

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: Prefeitura de SBC, 1992.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SERVILHA, T. **A importância da prática do registro reflexivo na formação do professor da Educação Infantil**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

SILVA, L. C. **O coordenador pedagógico em Diadema**: uma experiência de autoconfrontação em uma escola de Educação Infantil. 2023. 314 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

SILVA, T. Z. Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. **Revista Thema**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 1-14, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/download/142/69/395>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SOUZA, J. P. M. de. **Ciências Naturais na Educação Infantil: práticas e saberes docentes revelados nos registros pedagógicos**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução de Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2013.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Tradução de Ana Maria Chaves. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

VALVERDE, S. L.; MELLO, S. A. (Tradução). **Documentar: Um novo olhar**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VYGOYSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. Tradução de J. C. Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1998.