



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO MEDIAÇÃO À  
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

**VALDEJANE TAVARES KAWADA**

**MANAUS-AM**

**2016**

**VALDEJANE TAVARES KAWADA**

**A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO MEDIAÇÃO À  
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, Campus de Manaus, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: 01 – Processos educativos e identidades amazônicas.

**ORIENTADOR: Professor Doutor LUIZ CARLOS CERQUINHO DE BRITO**

**Manaus-AM**

**2016**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

K22d	<p>Kawada, Valdejane Tavares A Documentação Pedagógica como mediação à construção do conhecimento escolar na Educação Infantil / Valdejane Tavares Kawada. 2016 144 f.: il.; 31 cm.</p> <p>Orientador: Luiz Carlos Cerquinho de Brito Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Documentação Pedagógica. 2. Construção de conhecimentos. 3. Prática Pedagógica 4. Educação Infantil. I. Brito, Luiz Carlos Cerquinho de II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
------	---

**VALDEJANE TAVARES KAWADA**

**A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO MEDIAÇÃO À  
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, Campus de Manaus, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito.

Aprovada em 29 de dezembro de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

**PRESIDENTE**

**PROFESSOR DOUTOR LUIZ CARLOS CERQUINHO DE BRITO**

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Faculdade de Educação – FAGED

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

**MEMBRO**

**PROFESSORA DOUTORA ZEINA REBOUÇAS CORRÊA THOMÉ**

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Faculdade de Educação – FAGED

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

**MEMBRO**

**PROFESSORA DOUTORA ANA OLIVEIRA CASTRO DOS SANTOS**

Departamento de Métodos e Técnicas – DMT

Faculdade de Educação – FAGED

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Manaus-AM

2016

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade da vida e do conhecimento.

Ao meu orientador Professor Doutor Luiz Carlos Cerquinho de Brito pela dedicação, atenção, paciência e incentivo ao longo do caminho percorrido, e com isso, a oportunidade de aquisição de conhecimentos necessários à minha formação.

Aos professores da Banca de Qualificação, Professora Doutora Zeina Thomé, Professora Doutora Valéria Weigel e Professora Doutora Rosa Brito, pela disposição em contribuir com a pesquisa, nas sugestões que nortearam a realização do trabalho.

Aos professores da Banca de Defesa, Professor Doutor Luiz Carlos Cerquinho de Brito, Professora Doutora Zeina Rebouças Corrêa Thomé e Professora Doutora Ana de Oliveira Castro dos Santos pela disponibilidade, atenção e suas valiosas contribuições.

A todos os professores do curso de Mestrado, da turma do ano de 2014, pelas diversas contribuições à minha formação acadêmica.

Aos professores e técnicos do Departamento de Métodos e Técnicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, campus Manaus, pelos agenciamentos que permitiram a realização da pesquisa.

À equipe administrativa e pedagógica da escola participante da pesquisa, pelo acolhimento, atenção e carinho na contribuição com a investigação empírica, assim como à Secretaria Municipal de Educação, pelo apoio ao desenvolvimento da pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, pelo apoio financeiro.

Aos amigos que chegaram com o mestrado, Ana Célia Ossame, Edilene Souza, Eliane Silva, Elis Cristina Cavalcante, Francisco Rogério de Carvalho, Gisele Vieira, Giskele Luz, Itemar Medeiros, Julieuza Natividade, Lourdes Lira, Nixon Moçambique, Salete Lima, Silvana Barbosa, Suelem Coelho, Suelen Maria Pereira, Therêncio Corrêa, todos os meus amigos da equipe do Cefort, assim como aqueles que, próximos ou distantes, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho, nos muitos momentos de incentivo e apoio, nas trocas afetivas de grande significado para a construção do percurso.

À minha família, principal base de toda a minha estrutura, pelo amor, carinho, estímulo, apoio e compreensão ao longo do percurso dos estudos.

Muito obrigada!

*“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”.*

*(Jean Piaget)*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1 AS BASES DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a legislação, a criança, o currículo e o processo pedagógico .....</b>	<b>24</b>
1.1 O percurso de institucionalização da Educação Infantil escolar brasileira e a emergência da Documentação Pedagógica .....	25
1.2 A criança como sujeito do currículo e do planejamento na Educação Infantil .....	33
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2 A ORGANIZAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>45</b>
2.1 A documentação como mediadora do acompanhamento e avaliação na Educação Infantil .....	46
2.2 Bases referenciais de funcionamento e orientação da Educação Infantil na Rede Pública .....	60
2.3 Aproximações sobre a dinâmica do trabalho escolar na Educação Infantil .....	67
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: vozes e desafios para a qualificação .....</b>	<b>78</b>
3.1 Concepções, finalidades e procedimentos da Documentação Pedagógica .....	82
3.2 A organização do trabalho pedagógico escolar e suas implicações na Documentação Pedagógica .....	89
3.3 A documentação nas atividades pedagógicas .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>108</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>125</b>
Apêndice I - Carta de apresentação à escola .....	126
Apêndice II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....	127
Apêndice III - Roteiro para a Observação .....	128
Apêndice IV - Roteiro para a Entrevista Semiestruturada .....	129
Apêndice V - Roteiro para Análise da Documentação Pedagógica .....	130
<b>ANEXOS .....</b>	<b>131</b>
Anexo A – Manual de Orientações .....	132
Anexo B – Ficha de Planejamento .....	140
Anexo C - Ficha de Avaliação do Processo de Desenvolvimento Infantil – Fase Pré-Escola .....	142
Anexo D – Parecer Descritivo Trimestral da Criança .....	143
Anexo E – Parecer Final do Desempenho da Criança .....	144



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	<b>Atividade em sala de aula .....</b>	<b>68</b>
<b>Figura 2 e 3</b>	<b>Socialização das produções das crianças .....</b>	<b>71</b>
<b>Figura 4</b>	<b>Socialização das produções entre as crianças .....</b>	<b>73</b>
<b>Figura 5</b>	<b>Registros no Diário de atividades .....</b>	<b>73</b>
<b>Figura 6</b>	<b>Registros no Caderno de Registros .....</b>	<b>74</b>
<b>Figura 7</b>	<b>Jogo da Memória produzido pelas crianças .....</b>	<b>76</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Principais referências legais para a Educação Infantil brasileira .....</b>	<b>32</b>
<b>Quadro 2 - Instrumentos de Registro e Documentação Pedagógica .....</b>	<b>66</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AC</b>	Análise de Conteúdo
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação
<b>CMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>DDZ</b>	Divisões Distritais Zonais
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>FACED</b>	Faculdade de Educação
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>OCPEI</b>	Orientações Curriculares Pedagógicas para a Educação Infantil
<b>PPCEI</b>	Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROPESP</b>	Programa de Pós-Graduação e Pesquisa
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFAM</b>	Universidade Federal do Amazonas

KAWADA, Valdejane Tavares. **A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO MEDIAÇÃO À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2016.

Todas as citações deverão seguir as normas da ética científica.

## RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender as experiências, desafios e expectativas envolvendo a Documentação Pedagógica como base para novos horizontes no trabalho de formação das crianças e professores na escola de Educação Infantil. A pesquisa bibliográfica visou fundamentação teóricometodológica com bases que enfatizam conceitos e reflexões de teóricos que defendem a Documentação Pedagógica como instrumento de mediação entre o planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas na escola de Educação Infantil. Buscamos responder questões pertinentes à prática da Documentação Pedagógica na escola de Educação Infantil: a) Como a Documentação Pedagógica é configurada pelas bases curriculares e pedagógicas da Educação Infantil? b) Como a organização do trabalho pedagógico na escola de Educação Infantil, em relação às orientações da Rede de Ensino, implica a prática da Documentação Pedagógica? c) Como as teias de relações e os agenciamentos institucionais implicam a Documentação Pedagógica nessa etapa da educação básica? O Objetivo Geral desta pesquisa visou analisar os processos pedagógicos e de gestão institucional da Documentação Pedagógica, como mediação à construção de conhecimentos necessários à prática pedagógica de qualidade no âmbito da escola de Educação Infantil e os Objetivos Específicos visaram: 1) Examinar as bases curriculares e pedagógicas que configuram a função da Documentação Pedagógica na escola de Educação Infantil; 2) Categorizar os modos de organização do trabalho pedagógico e sua implicação na prática da Documentação Pedagógica na escola de Educação Infantil; 3) Problematizar as teias de relações e os agenciamentos institucionais que envolvem a Documentação Pedagógica e os sujeitos na escola de Educação Infantil. O campo da pesquisa se constituiu de uma escola vinculada à Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Manaus, no Estado do Amazonas, que atende em nível da pré-escola da Educação Infantil e os sujeitos participantes são professoras que atuam como docentes na instituição. A pesquisa foi de natureza qualitativa, descritivo-analítica e, para a coleta do material empírico, utilizamos a observação dos procedimentos de sala de aula; a entrevista semiestruturada, que deu voz aos sujeitos que produzem e socializam a Documentação Pedagógica e a análise de documentos pertinentes ao objeto de estudo. Como resultados, temos a indicação de que Documentação Pedagógica, no âmbito da escola de Educação Infantil, possibilita a construção de conhecimentos, memória, visibilidade, acompanhamento, avaliação e reflexão sobre as práticas pedagógicas cotidianas de crianças e professores, em conformidade com a mediação realizada pelas teias de relações e agenciamentos nas interações entre os sujeitos em favor das relações de parceria entre escola e famílias quanto aos processos formativos dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Documentação Pedagógica. Construção de conhecimentos. Prática Pedagógica. Educação Infantil.

KAWADA, Valdejane Tavares. PEDAGOGICAL DOCUMENTATION AS A MEDIATION TO THE CONSTRUCTION OF SCHOOL KNOWLEDGE IN CHILDREN EDUCATION. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2016.

Any citation will meet the norms of scientific ethics.

## ABSTRACT

The present research sought to understand the experiences, challenges and expectations involving the Pedagogical Documentation as bases for new horizons in the training work of children and teachers in the School of Early Childhood Education. The bibliographic research aimed at the theoretical and methodological foundation with bases that emphasize concepts and reflections of theorists who defend the Pedagogical Documentation as an instrument of mediation between the planning, monitoring and evaluation of the pedagogical activities in the School of Early Childhood Education. We seek to answer questions pertinent to the practice of Pedagogical Documentation in the School of Early Childhood Education: a) How is Pedagogical Documentation configured by the curricular and pedagogical bases of Early Childhood Education? b) How does the organization of pedagogical work in the School of Early Childhood, in relation to the guidelines of the Teaching Network, imply the practice of Pedagogical Documentation? c) How do the relations webs and institutional assemblages imply the Pedagogical Documentation in this stage of basic education? The General Objective of this research was to analyze the pedagogical processes and institutional management of the Pedagogical Documentation, as mediation to the construction of the necessary knowledge to the pedagogical practice of quality in the scope of the School of Infantile Education and the Specific Objectives aimed at: 1) To examine the curricular bases and Pedagogical documentation that configure the role of Pedagogical Documentation in the School of Early Childhood Education; 2) To categorize the modes of organization of the pedagogical work and its implication in the practice of Pedagogical Documentation in the School of Infantile Education; 3) To problematize the webs of relations and the institutional assemblages that involve the Pedagogical Documentation and the subjects in the School of Infantile Education. The research field consisted of a school linked to the Municipal Public School of Education of the city of Manaus, in the State of Amazonas, which attends at the pre-school level of Infant Education and the participating subjects are teachers who act as teachers in the institution. The research was qualitative, descriptive-analytical and, for the collection of empirical material, we used the observation of classroom procedures; The semistructured interview that gave voice to the subjects that produce and socialize the Pedagogical Documentation and the analysis of documents pertinent to the object of study. As a result, we have the indication that Pedagogical Documentation, within the framework of the Early Childhood Education School, enables the construction of knowledge, memory, visibility, monitoring, evaluation and reflection on the daily pedagogical practices of children and teachers, in accordance with mediation By the webs of relations and assemblages in the interactions between the subjects in favor of the relations of partnership between school and families regarding the formative processes of the subjects.

**Keywords:** Pedagogical documentation. Construction of knowledge. Teaching Pract. Child education.

## INTRODUÇÃO

Ao elegermos a Documentação Pedagógica como objeto de interesse de estudos, buscamos examinar, configurar e problematizar sobre suas possibilidades nos processos de construção de conhecimentos pelos sujeitos inseridos no universo escolar no âmbito da Educação Infantil.

Ainda como estudante no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, foi possível perceber a importância dos registros diários para a compreensão das ocorrências acerca das atividades pedagógicas envolvendo as crianças, os conteúdos curriculares, o planejamento e a ação docente. Durante a graduação, foram constantes os encaminhamentos às escolas que visavam colher dados sobre o trabalho escolar, as rotinas e as relações pedagógicas. Naquele percurso, mesmo ainda nos estágios curriculares do curso de Pedagogia, as dificuldades eram das mais variadas, desde a compreensão do significado do registro e da documentação no fazer docente até os processos específicos de ordem técnica e metodológica da aplicação de instrumentais para observar, registrar, documentar e, posteriormente, analisar e refletir sobre os próprios registros formulados.

Quando a função de professora da Educação Infantil foi assumida, através de concurso público, na Rede de Ensino Público Municipal de Manaus, a situação se tornou mais complicada frente à necessidade de dar conta de processos pedagógicos que envolviam, obrigatoriamente, a observação e a análise de situações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Parte dessas dificuldades que se avolumaram eram devidas aos limites de orientação provinda da

coordenação pedagógica da escola na qual era realizada a docência. A percepção imediata, baseada no convívio com a dinâmica escolar, era de que a Documentação Pedagógica atendia a requerimentos de ordem administrativa, visando ao controle das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, sem a conexão com a avaliação, tanto como mediadora da aprendizagem das crianças, quanto mediadora da avaliação dos projetos pedagógicos e das práticas docentes.

Na escola de Educação Infantil, esses desafios se apresentavam de forma complexa para o desenvolvimento profissional dos professores, considerando as especificidades e necessidades próprias do período da infância, quando as crianças realizam suas primeiras descobertas quanto a si mesmas, aos objetos, aos outros, ao meio físico, social, emocional, enfim, quando trilham o percurso do seu desenvolvimento integral, desafiando a escola e os professores, em face das inúmeras situações: para observar, conhecer, refletir e poder tomar decisões, planejar as atividades, selecionar e confeccionar materiais, no acompanhamento das crianças no percurso de várias dimensões – cognitivas, sensoriais, simbólicas, morais, éticas e sociais.

Ser professor de Educação Infantil é atuar, principalmente, como educador e cuidador, considerando os princípios do educar e do cuidar relacionados a essa etapa da educação escolar. Para, além disso, é necessário saber observar e escutar as crianças em seus sinais e demonstrações de interesses, para que o planejamento e as atividades façam sentido; criando e recriando percursos que devem ser registrados em diversos suportes, que devem ser conhecidos, visualizados, lidos, visitados e revisados, conforme nos diz Fernando Becker

O professor é alguém que elabora planos de atividades, aplica metodologias, reproduz conteúdos, interpreta esses conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. Assim como o cientista no laboratório, ele inventa e implementa ações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia os fenômenos observados, cria novas compreensões desses fenômenos. Ele põe à prova conhecimentos existentes. Não seria um desperdício esse professor perder a oportunidade de elaborar e formalizar o que ele vai constituindo em termos de novos conhecimentos? (BECKER, 2012, p. 12).

Quando as práticas são registradas, todo o trabalho desenvolvido permanece em condições de visibilidade por todos aqueles que a ele tenham acesso. Possibilitando o reconhecimento e a valorização dos investimentos feitos na construção de saberes, os quais podem ser compartilhados e embasarem

construções renováveis de conhecimentos. O conhecimento e o reconhecimento da influência das condições de trabalho implicam a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que o conhecer e reconhecer requer análise e reflexão, favorecendo a indicação de horizontes e alternativas para as situações postas em sala de aula.

Significa compreender os registros que compõem a Documentação Pedagógica, como mediadores do planejamento e da execução das práticas pedagógicas, do acompanhamento, da avaliação, da reflexão e do replanejamento sobre estas práticas que promovem a construção de conhecimentos e a construção de memórias, quanto ao percurso histórico das atividades, dos sujeitos e das instituições.

No desenrolar dos estudos que visaram compreender os limites e as possibilidades envolvendo a prática da Documentação Pedagógica, diversos fatores emergiram e ampliaram a visão quanto aos mecanismos e estratégias presentes na realidade do trabalho desenvolvido pelos docentes na escola de Educação Infantil, confirmando a importância da influência do contexto no qual a escola está inserida. Contexto que favorece e promove os resultados possíveis para a prática do registro e da Documentação Pedagógica.

Pode-se entender, sendo assim, que tanto os limites quanto às possibilidades relacionadas ao registro e à Documentação Pedagógica estão fundamentados nas perspectivas educacionais e pedagógicas que as sustentam. Essas perspectivas vale dizer, não se colocam apenas ao nível das concepções dos professores, mas estão postas na dinâmica de organização da própria escola e dos sistemas de ensino aos quais elas se vinculam. Significa dizer que são amplos e diversos os condicionantes que configuram a Documentação Pedagógica.

Assim, pode-se dizer que um professor reflexivo depende de uma escola reflexiva, que depende de uma gestão educacional reflexiva, em que a aprendizagem e a formação sejam consideradas como um direito, não só das crianças, mas também dos professores e de toda a equipe escolar. Isso significa dizer que, no âmbito do processo pedagógico, a utilização dos instrumentais, das mediações didáticas e, também, das tecnologias estão dependentes das perspectivas teóricas e pedagógicas que as fundamentam e orientam seus



desdobramentos. É o caso da Documentação Pedagógica e das ações a ela articuladas.

Neste horizonte, pode-se dizer que é necessária a compreensão da Documentação Pedagógica para além da limitada visão de um conjunto de instrumentos para a coleta de dados e informações visando aferir padrões de classificação de aprendizagem. Significa dizer que, apesar de pertinente, também, não é possível compreender a Documentação Pedagógica apenas pelo horizonte específico da prática pedagógica, pois estaríamos limitados a uma das dimensões do processo, a saber: a relação entre o professor e seus estudantes.

Buscamos responder questões pertinentes à prática da Documentação Pedagógica na escola de Educação Infantil, quais sejam: a) Como a Documentação Pedagógica é configurada pelas bases curriculares e pedagógicas da Educação Infantil? b) Como a organização do trabalho pedagógico na escola de Educação Infantil, em relação às orientações da Rede de Ensino, implica a prática da Documentação Pedagógica? c) Como as teias de relações e os agenciamentos institucionais implicam a Documentação Pedagógica nessa etapa da educação básica? Dessas questões, foram elaborados os objetivos de pesquisa.

A proposta dessa investigação teve como Objetivo Geral analisar os processos pedagógicos e de gestão institucional da Documentação Pedagógica, como mediação à construção de conhecimentos necessários à prática pedagógica de qualidade no âmbito da escola de Educação Infantil, e como Objetivos Específicos: 1) Examinar as bases curriculares e pedagógicas que configuram a função da Documentação Pedagógica na escola de Educação Infantil; 2) Categorizar os modos de organização do trabalho pedagógico e sua implicação na prática da Documentação Pedagógica na escola de Educação Infantil; 3) Problematizar as teias de relações e os agenciamentos institucionais que envolvem a Documentação Pedagógica e os sujeitos na escola de Educação Infantil.

Foram realizadas visitas em diversas escolas de Educação Infantil, visando selecionar a instituição que apresentasse as características e condições propícias ao processo da investigação empírica, uma escola pertencente à Rede Municipal de Ensino Público da cidade de Manaus-AM, com um quadro de professores que exercessem a docência na Educação Infantil. A referida instituição funciona em dois

turnos letivos, atendendo a crianças do primeiro e segundo períodos da Educação Infantil, com idades entre quatro e cinco anos.

Na pesquisa, contamos com a contribuição de cinco professoras, com as quais foram realizadas entrevistas e o acompanhamento das práticas pedagógicas em salas de aula, por meio de observações.

A orientação metodológica desta pesquisa foi de abordagem qualitativa, documental descritivo-analítica, tendo orientações diversas que convergem e favorecem o detalhamento da sistemática metodológica que empreendemos neste estudo. Conforme Robert Bogdan e Sari Knopp Bicklen a pesquisa de natureza qualitativa

[...] se desenvolve em uma situação natural e o investigador é o instrumento principal. Esta abordagem favorece o levantamento de dados descritivos e visa mais o processo que os resultados ou produtos. A pesquisa qualitativa tem tendência nas análises de dados de maneira indutiva e o mais importante é o significado. (BOGDAN e BICKLEN, 1994, p. 48).

Coadunando-se com estes autores, Maria Cecília de Souza Minayo enfatiza que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...] o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade.” (MINAYO, 2013, p.21). Conforme esta autora, a pesquisa de base qualitativa é orientada por sistemática metodológica, a qual apresenta três etapas principais: a) A fase exploratória; b) O trabalho de campo; c) A análise e tratamento do material empírico e documental.

Na fase exploratória da presente pesquisa, elaboramos a reformulação do projeto e os procedimentos necessários para a entrada em campo; a definição e delimitação do objeto; o desenvolvimento dos estudos teóricos e metodológicos; a seleção do campo empírico e dos instrumentos de operacionalização do trabalho.

Ainda conforme Minayo (2013, p. 62), o campo, na pesquisa qualitativa, é entendido como “o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação”. O trabalho de campo, nesta pesquisa, combinou procedimentos de: a) Observação; b) Entrevistas com questões semiestruturadas; c) Levantamento e análise documental.

A análise dos dados foi realizada dentro da abordagem decorrente dos três procedimentos qualitativos indicados: a observação sobre o cotidiano da prática pedagógica; os relatos colhidos por meio das entrevistas e a apreciação pontual e integrada da Documentação Pedagógica.

A observação, realizada com base em um roteiro (Apêndice III), visou colher dados para compreender a dinâmica do trabalho pedagógico na Educação Infantil, com foco na rotina, nas atividades, nas relações pedagógicas e na utilização dos instrumentos e documentos que constituem a Documentação Pedagógica. Este procedimento se mostrou um importante complemento às narrativas das professoras, obtidas através das entrevistas, ao mesmo tempo em que favoreceu a percepção de dificuldades e limitações postas ao trabalho pedagógico. A este respeito, Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi enfatizam que, enquanto abordagem de pesquisa, a observação “[...] ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”. (LAKATOS, 2010, p. 173-174).

A Entrevista com questões semiestruturadas, também baseada em um roteiro norteador para a interlocução com as professoras (Apêndice IV), visou atender aos objetivos e qualificar o entendimento, a partir dos relatos das professoras, sobre suas vivências no cotidiano escolar, envolvendo suas concepções acerca dos instrumentos e documentos de observação e registro, finalidades e aplicações, as dificuldades e expectativas quanto aos processos envolvendo a prática da Documentação Pedagógica, assim como suas sugestões para a melhoria da qualidade pedagógica na escola de Educação Infantil.

No levantamento e na análise documental, utilizou-se, também, um roteiro norteador (Apêndice V) que visou explicitar as bases legais, curriculares e pedagógicas que definem a utilização da Documentação Pedagógica, no âmbito do Sistema de Ensino ao qual se vinculam as professoras entrevistadas e a escola de Educação Infantil. Os instrumentos e documentos que constituem a Documentação Pedagógica utilizada na instituição educativa participante dessa investigação estão disponíveis ao domínio público, sendo possível o seu acesso no endereço eletrônico <http://semed.manaus.am.gov.br/educacaoinfantil/>. O estudo dos instrumentos e documentos tornou-se passagem obrigatória da pesquisa, uma vez que são referidos diretamente nas narrativas das professoras, sendo utilizados sistematicamente pela equipe administrativo-pedagógica da escola participante da pesquisa.

A etapa da análise e tratamento do material empírico correspondeu à ordenação, classificação e análise dos dados que foram coletados segundo a teoria de fundamentação do projeto de pesquisa. Para a obtenção de dados representativos da problemática de estudo acerca da Documentação Pedagógica, especificamos os procedimentos adotados.

Quanto às formas de organização dos dados e os passos que foram empreendidos para a produção de inferências, foi adotada a Análise de Conteúdo-AC que, conforme B. Berelson *apud* Laurence Bardin (2011, p. 24) “tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”; consistindo de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” visa obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência dos conteúdos das mensagens. A AC se desenvolve em três fases: a) A pré-análise; b) A exploração do material e c) O tratamento dos dados, a inferência e a interpretação. (BARDIN, 2011, p. 125).

Segundo Bardin (2011), a primeira leitura é a atividade que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Na pré-análise, foi feita a organização do material coletado e a leitura inicial, definida como “flutuante”, e, com isso, os primeiros contatos com os relatos obtidos por meio das entrevistas, para, em seguida, procedermos à formulação de hipóteses e a preparação do corpus discursivo para a análise. (BARDIN, 2011, p. 126).

A codificação corresponde a “uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão”. (BARDIN, 2011, p. 133). A etapa da codificação foi o processo pelo qual os dados brutos foram agrupados como unidades representativas de conteúdos organizados segundo classes mais gerais, a saber: as classes referentes ao conhecimento das especificidades da Documentação Pedagógica; as classes referentes à natureza abrangente dessa documentação e as classes referentes aos processos mais específicos da documentação referida nas relações entre professoras e crianças. Esse processo de codificação incidiu no agrupamento final das categorias.

A categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147). Nesta pesquisa, o estabelecimento de categorias atendeu tanto às especificidades de agrupamento, mediante os campos educacional e pedagógico envolvidos, quanto à classificação exclusiva e, ao mesmo tempo, integrada, dos campos com significados postos nas falas das professoras, assim como na articulação com as observações sobre o cotidiano escolar e a documentação estudada.

A AC tem como intenção “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Dessa forma, busca conhecer o que está por detrás das palavras. (BARDIN, 2011, p. 44). Para a análise e reflexão sobre os “achados” da pesquisa, salientamos, ainda, as referências conceituais adotadas, especificamente tratando da abordagem curricular e pedagógica na Educação Infantil, envolvendo os campos do planejamento, da avaliação, convergindo para a apreensão da Documentação Pedagógica.

A caminhada no processo da pesquisa foi perpassada por diversos desafios, tanto de ordem da delimitação das questões de estudo quanto de ordem teórica, referente ao quadro conceitual do construtivismo, tomado, inicialmente, como a base principal do estudo. A inserção no campo empírico por meio das observações, entrevistas e análise documental fez emergir novos questionamentos acerca dos “modos” como as redes de ensino orientam e coordenam a sistemática de trabalho escolar que envolve a Documentação Pedagógica. Neste caso, a última questão norteadora assumiu um grau de importância não previsto inicialmente, trazendo a necessidade de a investigação se debruçar sobre as teias de agenciamentos institucionais que envolvem a Documentação Pedagógica e os sujeitos na escola de Educação Infantil. Dentre as revisões objetivadas no estudo, reportamo-nos principalmente à:

1. Redefinição do horizonte empírico específico da investigação, o qual se dirigia à problematização da Documentação Pedagógica no âmbito dos processos pedagógicos da Educação Infantil, envolvendo diretamente as professoras e as crianças em experiências de aprendizagem. As próprias observações realizadas na escola, na sala de aula e nos diálogos com as professoras, contribuíram para colocar o problema para além do processo

pedagógico propriamente dito, ou seja, colocando-o no âmbito das coordenações efetivadas entre o sistema de ensino, a escola e as professoras;

2. Redefinição das referências teóricas, especialmente na intenção inicial de utilizar as bases do construtivismo para inferir e analisar os processos de construção do conhecimento na Educação Infantil, a partir das experiências pedagógicas com a observação, o registro e a documentação. Na medida em que o problema se deslocava para questões acerca da organização do trabalho escolar e das concepções orientadoras da Documentação Pedagógica, a utilização da perspectiva construtivista deixava de atender à análise da teia de relações quanto à sistemática da Documentação Pedagógica envolvida em práticas pedagógicas.

Em vista da diversidade de aspectos que envolvem a temática deste estudo, optamos pela articulação de referenciais teóricos convergentes, atendendo às especificidades que envolvem a Documentação Pedagógica, ou seja, as abordagens sobre o currículo, o planejamento, a avaliação, tratando especificamente destes aspectos na organização do trabalho da Educação Infantil. Não é demais afirmar que a Documentação Pedagógica carece de uma teoria de base, uma vez que, ainda predomina a visão de que ela atende a finalidades técnicas, administrativas e burocráticas, seja para o monitoramento e a avaliação das atividades na escola, seja para objetivar o rendimento, a classificação e, mesmo, a comparação entre os estudantes. Conforme autores como Giulio Ceppi e Michele Zini é preciso avançar na perspectiva de que:

O papel do professor evolui com os anos juntamente com a noção de educação, que atualmente envolve procedimentos extensivos de observação e documentação (vistos como interpretação e narrativa). Esses sistemas formam a base na qual os professores refletem e desenvolvem sua compreensão das estratégias individuais e coletivas das crianças em seus processos afetivos de aprendizagem, e fornecem um instrumento eficaz para o desenvolvimento contínuo dos professores e para a comunicação e discussão com os outros. (CEPPI e ZINI, 2013, p. 50).

Esta evolução implica não só os aspectos quanto aos suportes de onde e como registrar, mas também, fundamentalmente, a definição das bases que influem nas concepções e orientações do que observar, registrar, sistematizar e tornar os resultados como objeto de análise e reflexão. Como ensina Madalena Freire,

Mediados pelo registro deixamos nossa marca no mundo [...]. Mediados por nossos registros e reflexões tecemos o processo de apropriação de nossa história, individual e coletiva. A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É nesse sentido que o registro escrito amplia a memória e historiciza o processo em seus momentos e movimento, na conquista do produto de um grupo. Mediados por nossos registros, armazenamos informações da realidade, do objeto em estudo, para poder refleti-lo, pensá-lo e, assim, apreendê-lo, transformá-lo, construindo o conhecimento antes ignorado. (FREIRE, 2014, p. 54).

No plano histórico, as formas de observação e registro extrapolam os tempos atuais e podem ser verificadas desde os tempos imemoriais dos homens primitivos, através das marcas deixadas nas cavernas, em seus “desenhos”, registrando o cotidiano de suas vivências. Nos tempos atuais, as observações e os registros fazem parte de todos os ramos profissionais, desde uma função artesanal, como na atividade de um marceneiro ou um pedreiro – em que a observação de detalhes quantitativos e qualitativos é necessária – até as atividades de engenheiros, médicos, cientistas e professores.

Como aportes principais deste estudo, destacamos as seguintes bases adotadas. Em primeiro lugar, as referências institucionais, legais e curriculares que enfocam a Educação Infantil brasileira. A fundamentação e a reflexão com estas bases favoreceram tanto a compreensão mais detalhada dos processos pedagógicos da Educação Infantil, como incidiu sobre os aspectos metodológicos que foram observados quando da investigação empírica a este respeito. Salientamos a explicitação do quadro de referência curricular adotado pela Rede de Ensino à qual se vinculam a escola e as professoras participantes da pesquisa. Essa referência curricular incidiu sobre a eleição das doze experiências curriculares que se convertem nas bases de organização das práticas pedagógicas, nas observações e registros constantes nos instrumentos e Documentação Pedagógica.

Aqui, referimo-nos, especialmente, aos documentos como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-RCNEI (1998), às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (2010) e a vários outros. Em concordância com eles, o tema desta pesquisa foi escolhido pela crença na sua relevância quanto aos resultados visados nos processos de ensino e aprendizagem.

Em segundo lugar, tomamos por referência os estudos que focam dimensões da Educação Infantil e que embasaram a fundamentação e a análise do material empírico. As discussões foram embasadas em estudiosos que abordam aspectos

que incidem sobre a temática da Documentação Pedagógica na Educação Infantil como Barbosa (2005; 2008; 2010); Becker (2010); Brito (2002, 2007); Ceppi e Zini (2013); Craidy e Haercher (2001); Freire (2014); Hoffmann (2015); Kramer (2009); Kishimoto (2011), Mendonça (2009); Oliveira (2002); Ostetto (2012); Silva e Horn (2011), entre outros.

Como referência mais específica, acerca da inserção da Documentação Pedagógica na Educação Infantil, tomamos por base as indicações efetivadas pelo chamado grupo da experiência de “Réggio Emilia”. Estas experiências apresentam influência internacional a partir da Segunda Guerra Mundial, quando um grupo de professores investe na inovação da escolarização das crianças, na cidade que vai intitular a abordagem pedagógica “Réggio Emilia”. Esta perspectiva apresenta um variado grupo de autores, dentre os quais, e referenciados neste estudo, temos Edwards; Filippini; Forman; Gandini; Katz; Malaguzzi e Rinaldi (1999).

Conforme indicado, a abordagem da epistemologia genética incidiu, pontualmente, sobre os aspectos do desenvolvimento da criança, no sentido de contextualizar as dimensões a serem privilegiadas na aprendizagem, na organização do trabalho escolar e na Documentação Pedagógica. Becker complementa a referência deste campo teórico, incidindo suas reflexões sobre a formação dos professores. A partir das várias revisões e encaminhamentos realizados, o presente estudo foi desenvolvido e o texto dissertativo, ora apresentado, se constitui em capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “AS BASES DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL”, está dividido em dois tópicos. O primeiro tópico, intitulado “O percurso de institucionalização da Educação Infantil escolar brasileira e a emergência da Documentação Pedagógica” e o segundo, intitulado “A criança como sujeito do currículo e do planejamento na Educação Infantil”, nos quais buscamos situar as referências legais, curriculares e pedagógicas que definem a Educação Infantil no Brasil, bem como a reflexão acerca da centralidade da criança nos processos pedagógicos na Educação Infantil. Incide, dessa forma, sobre o que se define quanto aos parâmetros orientadores da observação e do registro, no desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

O segundo capítulo, intitulado “A ORGANIZAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL” está dividido em três tópicos que se



desdobram e se articulam. No primeiro tópico, intitulado “A documentação como mediadora do acompanhamento e avaliação na Educação Infantil”, buscamos apresentar a explicitação das referências curriculares, de planejamento e de avaliação, as quais estão diretamente implicadas nas ações de observar, registrar e documentar.

No segundo tópico, intitulado “Bases referenciais de funcionamento e orientação da Educação Infantil na Rede Pública”, focamos os modos de organização escolar e da prática pedagógica, num sistema de ensino determinado, quando buscamos compreender e explicitar as orientações legais e curriculares do sistema de ensino ao qual a escola e as professoras, participantes da pesquisa, estão vinculadas. Interessa evidenciar e refletir sobre os “modos” como o sistema de ensino agencia a Documentação Pedagógica, seus marcos referenciais, em termos de definição das atividades na escola de Educação Infantil e em termos de especificação das experiências pedagógicas que são obrigatórias para a organização das atividades escolares e para as ações da documentação.

No terceiro tópico, intitulado “Aproximações sobre a dinâmica do trabalho escolar na Educação Infantil” destacamos a configuração da dinâmica pedagógica escolar a partir das observações sobre o cotidiano e a rotina na escola de Educação infantil.

O terceiro capítulo, intitulado “CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, se divide em três tópicos. O primeiro tópico intitulado “Concepções, finalidades e procedimentos da Documentação Pedagógica”; o segundo tópico intitulado “A organização do trabalho escolar e suas implicações na Documentação Pedagógica” e o terceiro tópico intitulado “A documentação nas atividades pedagógicas”. Neles, focamos a descrição, contextualização e análise, com base na investigação empírica, envolvendo a teia de articulações entre a rede de ensino, a escola e as práticas pedagógicas, destacando os relatos das professoras participantes da pesquisa, ressaltando concepções, instrumentos, procedimentos e agenciamentos envolvendo a Documentação Pedagógica. Destaca-se aqui, o eixo central da pesquisa, correspondendo à apresentação dos aspectos envolvidos nos propósitos deste estudo, a saber, a descrição e reflexão acerca dos modos como a Documentação Pedagógica “aparece” na prática pedagógica, articulados com as reflexões, questionamentos e horizontes postos pelas narrativas das professoras.

## **CAPÍTULO I**

### **1 AS BASES DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a legislação, a criança, o currículo e o processo pedagógico**

Neste capítulo, buscamos configurar as bases de referência da Documentação Pedagógica, em termos de legislação, proposições curriculares e pedagógicas da Educação Infantil, centrando o olhar sobre a criança, mediados pelas observações, registros e documentações produzidas pelo professor, no exercício docente. Tendo consciência, ou não, da sua importância e dos fundamentos da sua ação, todos os professores observam, registram e documentam os percursos das atividades das crianças e as suas próprias. Essa é uma condição obrigatória dos sistemas de ensino, sendo a Educação Infantil a instância mais privilegiada desta tarefa, na educação básica. O capítulo está dividido em dois tópicos.

No primeiro, apresentamos e refletimos sobre as bases da Educação Infantil brasileira, ressaltando o percurso ocorrido após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9.394 de 1996, que favoreceu desdobramentos e orientações curriculares e pedagógicas que incidem sobre a Documentação Pedagógica como eixo de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. No segundo tópico, tomamos a criança como centro de referência da Educação Infantil. Centralidade esta, não apenas de ordem subjetiva ou social, mas fundamentalmente orientada pelos campos do desenvolvimento com base na psicologia, o que se apresenta nas orientações curriculares – RCNEI's e DCNEI's – assim como nas orientações do planejamento pedagógico.

## **1.1. O percurso de institucionalização da Educação Infantil escolar brasileira e a emergência da Documentação Pedagógica**

Neste tópico, nossa intenção é demarcar as referências legais que convergem para as definições curriculares e pedagógicas da Educação Infantil, trazendo as indicações das observações, do registro e da documentação como referência ao desenvolvimento dos processos educacionais da criança nas escolas da Educação Infantil.

Para tratar deste percurso, optamos pelo recorte histórico iniciado no final da década de 1980, uma vez que, a partir deste período, evidenciam-se as alterações mais importantes na Educação Infantil escolar brasileira, como resultado de movimentos sociais, de novas concepções que emergiram sobre a criança e de novas bases que reconfiguraram-se e constituíram a Educação Básica no Brasil.

Também já realizamos, neste tópico, a primeira investida em termos do contexto legal que configura o campo empírico desta pesquisa, circunscrito em uma escola da Rede Municipal de Educação de Manaus-AM.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representa importante marco no estabelecimento da Educação Infantil escolar, em resposta a movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças com idade de 0 a 6 anos, antes vista como assistência e amparo; a Educação Infantil escolar torna-se um direito do cidadão e um dever do Estado, com a proteção integral às crianças assegurada pela família, pela sociedade e pelo poder público. O Estado deve oferecer vagas em creches e pré-escolas públicas, visando o atendimento à educação e cuidado às crianças dessa faixa etária, creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 3 a 6 anos. A Educação Infantil, antes ligada às Secretarias de Assistência Social, passou a ser vinculada às Secretarias Municipais de Educação. A Constituição Federal (1988), em seu Artigo nº 227, determina que,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A partir das bases constitucionais, diversas modificações ocorreram envolvendo novos direitos da criança na sociedade brasileira. Por um lado, a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, em 1990, representou o desdobramento e especificação desses direitos, em termos de proteção, assistência, saúde e educação. Por outro lado, a publicação da nova LDBEN nº 9.394/96 incluiu e indicou os modos de organização da Educação Infantil como um novo nível de educação escolar inserido no sistema educacional brasileiro.

A LDBEN, de 1996, estabeleceu o atendimento escolar na Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, compondo a estrutura e o funcionamento da educação escolar no país. Assim a LDBEN, em seu Capítulo II – Da Educação Básica – Sessão II – Da Educação Infantil, faz referência à finalidade da Educação Infantil escolar e dos espaços onde ela pode ser exercida,

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

A partir das orientações legais, o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças de 0 a 6 anos passou a ter reconhecimento jurídico e social, ao mesmo tempo em que indicou a necessidade da formação de profissionais para a atuação nos níveis específicos da Educação Infantil. Ainda conforme esta mesma lei, o registro e a Documentação Pedagógica são indicados como procedimentos necessários à docência na Educação Infantil, visando à mediação da avaliação da aprendizagem das crianças. Conforme o Art. 31, desta LDBEN, “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Vinculada à perspectiva de avaliação, a indicação do acompanhamento e do registro surge como novidade no campo pedagógico, definindo o desenvolvimento da criança como o norte pelo qual devem se orientar as ações pedagógicas e a organização do trabalho escolar na Educação Infantil sinalizando, desde já, a relevância da Documentação Pedagógica nesse processo.

No percurso das mudanças que instituem e organizam a Educação Infantil no país, destaca-se a formulação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-RCNEI's (1998), os quais indicam uma série de desdobramentos pedagógicos que, envolvem os eixos curriculares, conteúdos, atividades, tempos, o registro e a Documentação Pedagógica, como mediação específica do acompanhamento e avaliação nas escolas da Educação Infantil. Os RCNEI's (1998) são definidos com as orientações curriculares e pedagógicas mais específicas da Educação Infantil e visam subsidiar os sistemas estaduais e municipais da educação em todo o território nacional, com foco nos processos didáticos e de orientação às escolas e professores que atuam na Educação Infantil. Na apresentação dos RCNEI's, este caráter especificamente pedagógico já é salientado:

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. (BRASIL, 1998, Introdução).

Como subsídios que remetem ao “como fazer”, os RCNEI's se constituem como as principais referências para a orientação da prática educativa na Educação Infantil, com sua complexidade e diversidade de questões apresentadas no dia a dia, indo além da proposta curricular e do planejamento didático, demandando ao professor as intervenções necessárias e que devem estar em acordo com a concepção de criança e de educação, em que a indicação é a reflexão sobre a prática docente,

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades. (BRASIL, 1998, vol.1, p.58-59).

Como veremos no item seguinte deste capítulo, os RCNEI's irão apresentar detalhamentos, os quais favorecerão o dimensionamento sucessivo das bases curriculares e pedagógicas da Educação Infantil.

No ano de 2006, com a Lei nº 11.274/2006, a Educação Infantil passa por nova modificação em termos de faixa etária das crianças atendidas na pré-escola. A referida lei trata da ampliação do tempo de escolaridade do Ensino Fundamental, de oito para nove anos, agregando um ano aos anos iniciais do Ensino Fundamental, que passa de quatro para cinco anos letivos. Com a reformulação estrutural do Ensino Fundamental, o ingresso da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental é aos seis anos de idade, e a Educação Infantil escolar passa a atender a crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e onze meses de idade.

Mas ainda devemos indicar a modificação realizada em 2013, através da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual altera e refina a LDBEN nº 9.394, de 1996, tornando obrigatória e gratuita a oferta da Educação Infantil pelas Redes de Ensino Público, no nível da pré-escola.

Destaca-se que, a partir desta legislação, consolida-se a alteração do tempo de escolaridade na educação básica brasileira, passando de 8 anos de escolaridade, no ano 2000, para 14 anos de escolarização obrigatória, no ano de 2013, tornando obrigatórios os períodos de nove anos para o Ensino Fundamental e de três anos para o Ensino Médio. A legislação que torna obrigatória a Educação Infantil no nível da pré-escola indica também, em seu Art. 31.

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I. Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II. Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III. Atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV. Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V. Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Conforme posto nas regras acima, o acompanhamento, o registro e a documentação já se apresentam como elementos obrigatórios nas orientações ao funcionamento das redes de ensino do país. Destaca-se que, ao invés de um histórico escolar com avaliação registrada em notas e conceitos que comprovem a promoção, as escolas da Educação Infantil devem expedir uma documentação avaliadora, vinculada aos processos de desenvolvimento da criança.

Os avanços na institucionalização da Educação Infantil Escolar brasileira, desde o Plano Nacional de Educação-PNE (2001), se configuram modificações orçamentárias através da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB (2007), abarcando a Educação Infantil no âmbito do sistema de financiamento da escola pública brasileira.

No ano de 2009, a Emenda Constitucional nº 59 estabelece a obrigatoriedade do Estado na oferta da fase da pré-escola da Educação Infantil. Neste mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação-CNE atualiza as orientações curriculares e lança as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI's (2010).

No que diz respeito à natureza do documento, as novas DCNEI's (2010) resultam da Resolução nº. 5, de 18 de dezembro de 2009, sendo publicada e divulgada em 2010. As DCNEI's (2010) não podem ser entendidas em oposição ou contraponto aos RCNEI's, mas, sim, como resultado do esforço institucional de complementaridade quanto aos princípios estruturais e de funcionamento da Educação escolar Infantil. Já, em sua apresentação, o referido documento busca dialogar com o princípio constitucional e demarcar a Educação Infantil no plano da Educação Básica, como podemos ver a seguir:

O campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento das práticas pedagógicas mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Em especial, tem se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que sejam trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010 – Apresentação).

É preciso destacar duas indicações implícitas na proposição das novas orientações curriculares, fazendo referência à concepção de criança e sua educação

em “espaços coletivos”, bem como à necessidade de definir e distinguir o que se constituiriam como os conhecimentos e atividades específicas da Educação Infantil, “sem antecipação” ou mesmo confusão com os conteúdos curriculares definidos no nível dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dois itens das DCNEI's (2010) chamam a atenção, em especial, ao objeto deste estudo, ou seja, o destaque para a “Organização de Espaço, Tempo e materiais” e a “Avaliação”. Nestes dois itens do texto do documento é indicada a necessidade de previsão das condições para a organização do trabalho coletivo, indicando campos específicos que constituem as atividades e os conhecimentos que se convertem em objeto das observações, do registro e da documentação. No item “avaliação”, são explicitadas as estruturas orientadoras da temática em apreço da Documentação Pedagógica, conforme verifica-se na citação a seguir:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças [...] A observação crítica e criativa das atividades das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil. (BRASIL, 2010, p. 29).

As novas DCNEI's (2010) concebem a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura nas interações e práticas cotidianas que vivencia.

Aqui, devemos identificar as especificidades indicadas quanto à própria cultura como referência formativa da criança, e, para a qual, a escola, o planejamento e as próprias observações, registros e Documentação Pedagógica devem voltar sua atenção. Estamos nos referindo às indicações explícitas no documento quanto às diferentes infâncias brasileiras: a criança urbana, a criança indígena, a criança do campo, a criança quilombola etc. A adoção da perspectiva da diversidade enseja uma série de obstáculos que a escola da Educação Infantil irá enfrentar, quando da organização do trabalho pedagógico.



Como o próprio documento sinaliza, as citadas orientações devem ser objeto de desdobramento conceitual, pedagógico e também tecnológico, uma vez que abrange também os conteúdos, os suportes e os mecanismos das atividades de observação, registro e Documentação Pedagógica.

De comum acordo com os RCNEI's (1998), as DCNEI's (2010) afirmam e consolidam o eixo de interações e brincadeiras como a base curricular principal da Educação Infantil, a partir da qual devem se estruturar os processos pedagógicos e didáticos, articulando o planejamento escolar, as atividades de professores e crianças, e as relações destes com as famílias das crianças.

As referências apresentadas e refletidas constituem base importante para a construção dos projetos curriculares e pedagógicos da Educação Infantil em todas as redes municipais de ensino, constituindo-se em referência obrigatória para a garantia dos direitos da criança. E mais ainda, conforme Carmem Craidy e Gládis Kaercher,

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil precisam ser conhecidas por todos os educadores da educação infantil, e também pelos pais, pois ela define tanto aspectos políticos e administrativos da educação infantil, como também, ela irá propor aspectos que devem ser observados na elaboração das propostas pedagógicas e curriculares das creches e pré-escolas (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 25).

No caso específico deste estudo, as bases apresentadas e refletidas favorecerão a explicitação e a análise das bases legais, curriculares e pedagógicas, constituídas na Rede de Ensino de Manaus/AM, quando tratarmos, nos Capítulos II e III, da análise do material, articulando-as com as vozes das professoras sobre a Documentação Pedagógica e sua inserção nos processos pedagógicos da Educação Infantil.

A seguir, apresentamos um quadro que foi elaborado com o propósito de descrever as principais referências legais que influenciaram o percurso da Educação Infantil em nosso país.

**Quadro 1 – Principais referências legais para a Educação Infantil brasileira**

Referências Legais	Determinações
<b>Constituição Federal 1988</b>	A proteção integral às crianças, assegurada pela família, a sociedade e o poder público. O Estado deve oferecer vagas em creches – crianças de 0 a 3 anos - e pré-escolas – crianças de 3 a 6 anos. A Educação Infantil é vinculada às Secretarias Municipais de Educação.
<b>Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA 1990</b>	Desdobramentos e especificações dos direitos garantidos às crianças pela CF de 1988, em termos de proteção, assistência, saúde e educação.
<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9.394 1996</b>	Atendimento escolar na Educação Infantil, como 1ª etapa da Educação Básica. Referência à finalidade da Educação Infantil; aos espaços onde ela pode ser exercida; o registro e a Documentação Pedagógica como procedimentos para a mediação da aprendizagem das crianças.
<b>Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-RCNEI's 1998</b>	Desdobramentos pedagógicos envolvendo os eixos curriculares, conteúdos, atividades, tempos, o registro e a Documentação Pedagógica como mediação específica ao acompanhamento e avaliação da aprendizagem das crianças nas escolas de Educação Infantil.
<b>Lei nº 11.274 2006</b>	Ampliação do tempo de escolaridade do Ensino Fundamental. De 8 para 9 anos. A Educação Infantil passa a atender crianças de 0 a 5 anos e onze meses.
<b>As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI's 2010</b>	Apresentação de proposições curriculares quanto às concepções de criança e sua educação, os conhecimentos e atividades específicas da Educação Infantil, a organização do espaço, do tempo e dos materiais, a avaliação e socialização das atividades pedagógicas.
<b>Lei nº 12.796 2013</b>	A obrigatoriedade e gratuidade da oferta, das redes de ensino público, da Educação Infantil, em nível da pré-escola, atendendo às crianças com idade entre 3 anos e 5 anos e onze meses.

Fonte: O quadro foi elaborado pela pesquisadora e os dados nele citados se referem aos documentos constantes no referencial bibliográfico deste trabalho.

## 1.2. A criança como sujeito do currículo e do planejamento na Educação Infantil

Neste tópico, adentramos pelas abordagens curriculares e pedagógicas, entendendo-as como condições precípuas para o trabalho de cuidar, educar e acompanhar as crianças em desenvolvimento, nos espaços educativos da escola de Educação Infantil. Tanto para os RCNEI's (1998) quanto para as DCNEI's (2010), a Educação Infantil deve favorecer o desenvolvimento das capacidades corporais, cognitivas, simbólicas, afetivas, estéticas, éticas e expressivas da criança.

Para as orientações curriculares configuradas a partir de 2010, a criança é entendida como sujeito histórico e de direito, de cultura e de ação própria, estando na centralidade do processo educativo. Esse entendimento parte da perspectiva de que a criança é capaz de agir e interferir de modo significativo nas relações sociais, e seus interesses devem ser contemplados no desenvolvimento do currículo, no planejamento e nas atividades escolares.

Na perspectiva de currículo como um projeto de formação dos sujeitos, enquanto sujeitos em desenvolvimento, imersos em singularidades, necessidades e modos de representação do mundo, a Educação Infantil escolar se abre para um campo de diversificação, nas formas de configurar, registrar e favorecer a formação da criança, com os seus espaços formativos, com suas relações sociais e familiares, sua cultura nacional e a cultura de seus grupos, em diferentes espaços e tempos. Com as mudanças ocorridas nos últimos trinta anos, emergiram novas formas de educação convergentes com a multiplicidade de sentidos e valores. A formação das crianças atuais não fica imune a este processo e requer uma abordagem diferenciada do currículo voltada para a constituição dos sujeitos. Para Craidy e Kaercher

Este processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação – o fenômeno pelo qual a criança (mas também os jovens e os adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la. Isso ocorre porque o modo pelo qual compreendemos o mundo e atribuímos significado aos objetos que dele fazem parte, é altamente dinâmico e se faz através de intensas trocas entre os sujeitos. Portanto, a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados. A forma como as instituições escolares, entre elas as creches e pré-escolas, se organizam para produzir estes processos é o currículo (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 18).

Esta mesma perspectiva, indicada pelas autoras, se coaduna com os propósitos de favorecimento ao desenvolvimento integral das crianças, como salientado pelas DCNEI's (2010):

O currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, Art. 3º).

Os referenciais teóricos que fundamentam as formas de realização do trabalho educacional na escola de Educação Infantil apresentam a concepção de criança como a de um sujeito ativo e culturalmente situado, o que irá interferir sobre o que a escola e os professores devem considerar como objetos de observação, de registro e de Documentação Pedagógica. Na Educação Infantil, as propostas pedagógicas deverão considerar a criança como o centro do planejamento curricular.

Chama a atenção à perspectiva de desenvolvimento e de socialização da criança postas nas DCNEI's (2010), e que já estão presentes também nos RCNEI's (1998), os quais enfatizam a ação genuína da criança, como a referência principal para a organização escolar, o planejamento, as atividades, a avaliação, o registro, as observações e a Documentação Pedagógica.

A criança interage, experimenta, brinca, narra, se interroga e também produz cultura. Essa abordagem nos remete às contribuições da psicologia. É uma compreensão necessária uma vez que, na escola da Educação Infantil, as observações, os registros e a documentação deverão estar centrados nestes desdobramentos inerentes ao desenvolvimento e à socialização. O porquê, o como e o para que a criança age de determinado modo são interrogações constantes do mundo adulto, dos pais, familiares, dos psicólogos e também dos professores.

Conforme Piaget *apud* Becker (2010), nos primeiros anos de vida, durante a primeira infância que corresponde da fase do nascimento aos cinco anos, as crianças passam por intenso desenvolvimento, físico, emocional, afetivo, intelectual, na linguagem e na formação moral; sendo este desenvolvimento engendrado pelas interações e atividades que a criança vai vivenciando no meio, com os adultos, com a cultura e com os objetos.

Segundo a psicologia piagetiana, durante o seu desenvolvimento, as crianças desenvolvem a autonomia, opinam e fazem escolhas. A cada fase de seu desenvolvimento integral ocorrem novas possibilidades de atuar e se expressar, e também, de construir conhecimentos sobre suas próprias interações e o mundo. Do bebê que reconhece vozes e fisionomias de pessoas do seu convívio, à exploração do ambiente, engatinhando e, em seguida, andando, no aprender novas brincadeiras, ao alimentar-se sozinha, ao observar imagens em livros e escutar estórias, a criança desenvolve a fala, adquire e amplia seu vocabulário. Ao mesmo tempo vai criando múltiplas formas de se expressar; sendo estas expressões originadas em seu movimento próprio de interação com o mundo, com a cultura e com os outros – as outras crianças, os mais velhos – pais, familiares, professores, etc. Explicitando sobre os processos que envolvem essas interações, Fernando Becker (2010) nos diz que

Interação significa, sempre, fundamentalmente, acomodação (ação transformadora do sujeito sobre ele mesmo) ou resposta do sujeito aos desequilíbrios trazidos pelas assimilações de conteúdos do meio – físico ou social; desse jogo de assimilações e acomodações surge a adaptação ou patamar de equilíbrio que abre novas possibilidades de aprendizagem; que traz novas capacidades, portanto. (BECKER, 2010, p. 15).

Por outro lado, a novidade do conhecimento construído indica novas bases de assimilação, novos “recursos” criados pelo próprio sujeito para o estabelecimento de novos modos de ações, interações e coordenação de ações e interações. É um processo longo, que se inicia no nascimento da criança e apresenta sua consolidação psicológica principalmente na adolescência. Todavia, é, na fase da primeira infância, do nascimento até cinco anos de idade, que este processo apresenta seus aspectos mais substanciais.

Ao longo desse tempo, as crianças necessitam estabelecer relacionamentos e realizar atividades, socialmente mediados, através dos quais, passam a ter voz e vez, demonstrando sua capacidade de aprender e se apropriar do mundo. É uma fase de intensas transformações na própria criança, as quais podem se constituir nas orientações das observações e registros, tanto dos pais quanto dos professores.

As observações realizadas por Piaget, de forma contínua e minuciosa das atividades das crianças, lhe permitiram a percepção de estágios de desenvolvimento;

não como etapas fixas, mas como um amplo processo, constituído de diversos campos, configurando um tipo de desenvolvimento integral.

Conforme Cerquinho de Brito (2002), a observação, de forma contínua e minuciosa, dos seus próprios filhos e também de diversas outras crianças, durante suas pesquisas, permitiu ao teórico a percepção de variáveis durante o processo de desenvolvimento, caminhando do desenvolvimento corpóreo (sensório-motor), do simbolismo que se relaciona com a fala e as interações verbais, ao desenvolvimento moral, que se articula com a dependência e contínua autonomia da criança em relação ao mundo adulto, e, principalmente, ao desenvolvimento cognitivo.

Esse último campo - do desenvolvimento cognitivo - priorizado por Piaget, é o que irá definir a noção do sujeito epistêmico como o sujeito que tem a possibilidade de construir conhecimento por meio da capacidade de construir relações, uma característica pré-formada no ser humano, habilidade que, por sua vez, favorece o desenvolvimento de operações que promovem a aquisição do saber: observar, classificar, organizar, explicar, provar, abstrair, reconstruir, fazer conexões, antecipar e concluir. É justamente sobre estes campos e aspectos do desenvolvimento que devem incidir as observações e registros dos professores na Educação Infantil. O que significa afirmar a necessidade de sua formação rigorosa, acerca dos processos psicológicos, sociais, psíquico-linguísticos cognitivos, afetivos e morais da criança.

Um dos campos aparentemente mais fáceis da observação diz respeito aos domínios da motricidade – do sensório-motor. Mas este campo não diz respeito apenas aos movimentos físicos da criança. O domínio sensório-motor contém a dinâmica da corporeidade infantil, de lateralidade, motricidade fina, que se relaciona também ao uso das mãos, como segurar um lápis, jogar uma bola e interagir fisicamente com os demais colegas numa brincadeira de roda, quando demonstram articulação e combinação com os outros.

O domínio sensório-motor não significa uma mecânica independente do corpo da criança, pois está relacionado ao desenvolvimento da linguagem, da expressão, da inteligência e, também, da afetividade. Por exemplo, ao segurar um lápis, a criança está imprimindo seu domínio sensório-motor, mas este lápis pode também simbolizar um aviãozinho, ou outra coisa, por sugestão de sua imaginação e simbolismo.

Uma criança que apresenta dificuldades de locomoção, de envolvimento nas brincadeiras, pode expressar limitações na sua socialização, insegurança afetiva e, também, limitações no desenvolvimento da linguagem e da expressão. Ao contrário de representar “bom comportamento”, uma criança muito silenciosa pode estar apresentando restrições em seu desenvolvimento.

O campo da linguagem da criança, por exemplo, envolve um conjunto de aspectos que devem suscitar cuidadosa observação dos professores, cujos registros podem favorecer a tomada de decisões sobre atividades de um coletivo de crianças e sobre crianças singulares de um grupo. Conforme explica Piaget (1999, *apud* Brito 2002) quando trata do desenvolvimento simbólico da criança, a linguagem remete à representação, seja pela fala, desenho, seja pela expressão gestual.

Nas representações simbólicas pelo desenho ou mesmo as interações que a criança tem com os objetos da cultura letrada, como um livro de desenho, um vídeo, uma imagem, poderão ser configurados os processos de imaginação e simbolismo da criança. De outro lado, as observações sobre o campo da linguagem podem favorecer o planejamento de atividades singulares para as crianças na sala de aula. Por exemplo, as crianças que têm acesso a livros, ainda antes de serem inseridas no ambiente escolar, apresentam menos dificuldade quanto ao processo de alfabetização, em comparação com crianças oriundas de ambientes onde não seja incentivado o hábito da leitura.

É na Educação Infantil escolar que se formam as bases para a aprendizagem da escrita – a função simbólica que se forma no desenho, na pintura, na modelagem, o controle da vontade e da conduta favorecido pelo jogo de faz-de-conta; a necessidade de expressão que se forma com a vivência em atividades que tenham sentido e significado para as crianças. (BRITO, 2007).

Sobre o campo cognitivo, focado na inteligência, são muitas as variáveis que estão bastante implicadas no desenvolvimento do pensamento lógico, no raciocínio matemático. Como elas se apropriam e representam, geometricamente, a realidade imediata? Como classificam e fazem seriações de objetos concretos e simbólicos? Como contam os objetos e como tratam os números? São noções fundamentais implícitas no desenvolvimento cognitivo e que devem ser objeto da preocupação dos professores e da organização das atividades pedagógicas na escola de Educação Infantil.

Segundo as bases de orientação da psicologia piagetiana, todos esses campos do desenvolvimento da criança estão integrados e se manifestam, principalmente, pelas interações e atividades que realizam, num determinado meio, em relações e objetos determinados.

Estas explicações, com base na teoria de Jean Piaget, apresentam importância para nosso estudo, uma vez que é sobre este desenvolvimento da criança que as orientações curriculares brasileiras, os RCNEI's (1998) e as DCNEI's (2010) apresentam diversas considerações e sugestões para as atividades na Educação infantil. Sem essas bases, fica complicado entender a organização do trabalho escolar, principalmente, os eixos das brincadeiras e atividades lúdicas, como referência central do currículo e das práticas pedagógicas.

Com as referências da psicologia piagetiana, buscamos a compreensão de que as observações, os registros e a Documentação Pedagógica não podem ser atividades espontâneas e aleatórias, uma vez que elas são dependentes da compreensão que temos do que devemos observar, registrar e documentar. E mais ainda, do que podemos fazer com o que observamos, registramos e documentamos.

Em verdade, segundo a perspectiva construtivista, são as ações da criança as principais fontes para as observações, os registros e a Documentação Pedagógica. Não a ação mecânica, em termos de comportamentos visíveis e espontâneos, mas a ação posta na relação com situações específicas, do meio, dos objetos, das relações com as outras crianças, com os adultos, com os elementos da cultura. Na ação a ser observada e registrada, está implicada a mobilização dos esquemas cognitivo, simbólico e sensório-motor. Sem estas referências, a observação das crianças pode se converter em mero apontamento de situações particulares, sem favorecer a reflexão sobre suas necessidades.

As anotações e registros acerca da criança se constituem num horizonte de mão dupla, envolvendo, também, as próprias ações, descobertas e incertezas dos professores, conforme nos diz Luciana Esmeralda Ostetto,

O registro diário é apontado como um documento reflexivo do professor, espaço no qual pode marcar suas incertezas, assim como suas conquistas e descobertas. Dessa forma o educador vai tomando o seu fazer nas mãos, responsabilizando-se pela própria formação. (OSTETTO, 2012, p. 15-16).



As observações, os registros e a Documentação Pedagógica não são meros exemplos de dados da burocracia escolar, mas, sim, mediações importantes, de análise da realidade, de planejamento, de execução, avaliação, revisão/reflexão sobre o que foi planejado, realizado e replanejado. Ou seja, são elementos que se constituem numa circularidade de construção do conhecimento da escola e dos professores da Educação Infantil.

Na Educação Infantil, as experiências escolares se assentam sobre condições específicas do desenvolvimento das crianças, assim também se assentam sobre habilidades e competências específicas dos professores, para diagnosticar, registrar, tomar decisões, fazer escolhas, voltando-se para o refinamento contínuo das práticas pedagógicas e da aprendizagem das crianças.

As atividades desenvolvidas pelos professores na Educação Infantil e os registros que dela decorrem não podem ocorrer de modo aleatório ou desconexo, sem sequência ou bases estruturantes. As atividades de registro que compõem a Documentação Pedagógica representam, sim, a possibilidade de intervenções renovadas e adequadas às necessidades vividas pelas crianças. A este respeito, é pertinente a orientação de Jussara Hoffmann,

Para a elaboração de um relatório de avaliação, que contemple o processo vivido por cada criança, insisto, é essencial o acompanhamento efetivo do professor por anotações e registros diários sobre o que observa delas. O relatório final é a síntese, a reorganização de dados de um acompanhamento que inclui a ação pedagógica e a intervenção do professor durante todo o processo educativo. (HOFFMANN, 2015, p. 135).

O que os professores observam, registram e documentam deve estar relacionado diretamente às proposições curriculares e pedagógicas oriundas das diretrizes e das orientações curriculares dos sistemas de ensino. Mas devem estar relacionadas principalmente ao desenvolvimento e à socialização da criança, os quais não ocorrem apenas na escola, mas nas relações sociais, na casa e num dado grupo social.

Para Brito (2002), a criança, assim que nasce, ao mesmo tempo em que se desenvolve em seus diversos campos - corporeidade, inteligência, linguagem, afetividade e moralidade - também se insere na cultura da qual passa a fazer parte; tendo que se apropriar e reconstruir para si mesma, as noções, os valores e os

conceitos que constituem a sociedade na qual ela nasceu, se cria e se desenvolve. Suas condições de vida e de educação lhe proporcionam a constituição de sua humanização, favorecendo o desenvolvimento de estruturas cognitivas, simbólicas, afetivas e relacionais, as quais são específicas da condição humana.

Em referência ao currículo na Educação Infantil, Carmen Barbosa (2005) reflete que a observação feita pelos professores deve incidir sobre cada criança presente na sala de aula, na medida em que cada uma interage e aprende segundo suas necessidades, preferências e interesses próprios. Estando tais interações e aprendizagens circunscritas e condicionadas a necessidades e condições contextuais, sociais e dos modos de vida das famílias e dos grupos nos quais a criança nasce e se socializa.

Considerando tais fatores, a organização do currículo emergente<sup>1</sup> deve ser o horizonte das instituições escolares em contraposição ao currículo tradicional ou currículo previamente formulado sem a perspectiva do sujeito. Ressaltamos que esta reflexão, proposta por Barbosa (2005), se efetiva na dinâmica pedagógica da Educação Infantil, quando os professores são orientados para a observação e o registro das situações particulares de cada criança. Em relação à elaboração de uma proposta de projeto político pedagógico para instituições de Educação Infantil, esta autora afirma que,

[...] a Proposta-Político Pedagógica deve informar como será a ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA, isto é, como ela estabelecerá a relação escola família (desde a adaptação até a constante comunicação do acompanhamento da criança), a organização do trabalho pedagógico do professor, como será realizado o planejamento: a organização das rotinas, da programação (quais os conhecimentos e saberes que serão privilegiados), quais os instrumentos de intervenção pedagógica privilegiados (observar, agir, registrar, refletir, propor), como será o registro e o acompanhamento das aprendizagens, a organização dos grupos de crianças (vertical ou horizontal), organização do espaço (do ambiente físico e humano), do tempo e dos diferentes tipos de brinquedos e materiais, quais as propostas para as atividades de alimentação, descanso, higiene, as propostas de relacionamento com a comunidade, e outras definições. (BARBOSA, 2005, p. 25).

---

<sup>1</sup> A noção de “currículo emergente” é descrita nas bases pedagógicas para a Educação Infantil de Réggio Emília, correspondendo ao currículo que surge a partir do diagnóstico das necessidades e interesses das crianças, e que não ocorrem de uma única vez, mas ao longo do processo. Significa uma noção de currículo flexível o qual engendra também um planejamento contínuo e flexível. (EDWARDS, 1999).

Devemos considerar a complexidade de aspectos envolvidos nesta proposição de Barbosa (2005), o que exige um olhar diferenciado do professor, sobre as atividades, os tempos e espaços das atividades, os materiais, os eixos estruturantes que favorecerão a organização de tudo isso, e, principalmente um olhar, uma abordagem diferenciada sobre a própria criança.

A prática da Documentação Pedagógica, segundo a mesma autora (2008), pode ser diferente daquela relacionada à ideia tradicional de planejamento e currículo, quando os educadores definem o que e como será ensinado, mesmo antes de conhecer as crianças que serão alvo desses ensinamentos, além de visar ao estabelecimento de um tempo para que a aprendizagem ocorra. Um exemplo disso seria a prática da Documentação Pedagógica realizada segundo a abordagem italiana, possibilitando a visibilidade sobre o que acontece na escola quanto ao que é observado e registrado, assim como, a inseparabilidade entre o documentado e o processo de planejamento, a definição do currículo, a escolha das atividades, a participação das crianças e das famílias no processo de documentação.

Isso nos mostra que são possíveis diversas formas de trabalhar as finalidades da Documentação Pedagógica nas escolas de Educação Infantil, onde o planejamento, o acompanhamento e a execução das práticas realizadas com as crianças busquem dar visibilidade aos avanços, tanto os realizados pelas crianças, em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, quanto os realizados pelos próprios professores nas tomadas de consciência das relações entre esses avanços e as formas como são selecionadas as atividades a serem realizadas com as crianças.

Nos RCNEI's (1998), apresentam-se elementos que favorecem essa convergência apresentada, do currículo, do desenvolvimento da criança e do planejamento das atividades na Educação Infantil. Segundo tais referenciais (RCNEI's, 1998), ao brincar, a criança desenvolve o domínio da linguagem simbólica por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade, ela vai se apropriando dos elementos dessa realidade, recriando os significados e transformando os conhecimentos que já possuía.

As oportunidades de brincar dão às crianças formas de buscar soluções aos problemas significativos para elas. Os professores, observando as crianças em suas

brincadeiras, podem constituir uma visão quanto aos seus processos de desenvolvimento.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998, vol.01, p. 29).

Em sua tese de doutorado sobre a prática da Documentação Pedagógica na experiência das escolas de Réggio Emília<sup>2</sup>, Cristina de Mendonça (2009) se refere ao trabalho de “escuta” das crianças no processo de registro das atividades infantis, significando observação atenciosa, ouvir cuidadoso, acompanhamento dedicado e meticuloso procedimento de registro de todas as realizações e vozes infantis.

Segundo a autora, esse processo define uma “Pedagogia da Escuta”, segundo a qual: “A criança é olhada, escutada, amada e todas as suas manifestações são registradas com muitos olhares e de diversas maneiras” (MENDONÇA, 2009, p. 15).

Durante as visitas às escolas de Réggio Emilia, outro aspecto que despertou a atenção de Mendonça (2009) foi a forma como os educadores procediam ao registrar as produções das crianças. Eles acumulavam anotações e descrições sobre as atividades e reflexões acerca dos processos vivenciados pelo grupo de crianças, as quais denominavam de “documentação pedagógica”.

Precisamos salientar que esta referência à Réggio Emilia sinaliza uma base histórica do próprio processo de registrar e construir a documentação sobre o processo pedagógico.

Situado no mesmo período histórico na primeira metade do século XX, e vivendo situações de extremo conflito, em consequência da segunda guerra mundial, podemos também nos referir às formulações pedagógicas de Celestin Freinet, o qual

---

<sup>2</sup> A proposta pedagógica de Réggio Emilia se define como “conjunto articulado e inovador de suposições pedagógicas, currículo e pedagogia, métodos de organização escolar e desenho de ambientes” (EDWARDS, 1999, p. 21). A denominação de “pedagogia Réggio Emilia” se refere às experiências pedagógicas de creches e pré-escolas municipais, desenvolvidas após a segunda guerra mundial, tendo como centro irradiador a cidade italiana de Réggio Emília. A referida proposta pedagógica continua vigente, apresentando vários desdobramentos, inclusive como centro de pesquisa. (CEPPI e ZINI, 2013).

revolucionou os procedimentos pedagógicos, com destaque para o trabalho com materiais educativos e com o registro do fazer pedagógico. Segundo o trabalho das autoras Flávia Barros, Greice Silva e Cassiana Raizer (1998), a proposta pedagógica de Freinet pode ser concebida em três fases que devem interpenetrar-se e completar-se:

A experimentação, sempre que isso for possível, que pode ser tanto observação, comparação, controle, quanto prova, pelo material escolar, dos problemas que a mente se formula e das leis que ela supõe ou imagina. A criação que, partindo do real, dos conhecimentos instintivos ou formais gerados pela experimentação consciente ou inconsciente, se alça, com a ajuda da imaginação, a uma concepção ideal do devir a que ela serve. Enfim, completando-as, apoiando-as e reforçando-as, a documentação - a busca da informação desejada em diferentes fontes - que é como uma tomada de consciência da experimentação realizada no tempo e no espaço, por outros homens, outras raças, outras gerações. (FREINET, 1998, *apud* BARROS, et all).

Para o educador Celestin Freinet, conforme Zilma de Oliveira (2002), a educação escolar deveria oferecer às crianças a oportunidade de ultrapassar os limites da sala de aula, favorecendo a autoexpressão, participação em atividades de cooperação e decisão coletiva, oportunizando o envolvimento no trabalho partilhado. Sua pedagogia utilizava diversas atividades técnicas como as oficinas de trabalhos manuais e intelectuais, as aulas-passeio, o desenho e o texto livre, o livro da vida, o jornal escolar, a correspondência interescolar. Seu trabalho, mesmo não tendo sido desenvolvido de forma direta com crianças pequenas, teve grande influência nas práticas didáticas realizadas em creches e pré-escolas de vários países.

As referências históricas indicadas sinalizam que tanto as observações, os registros quanto os documentos produzidos no processo pedagógico não podem ser entendidos de modo isolado ou mecânico. Para observar, é necessário estabelecer princípios, identificar aspectos, conceber a orientação do processo de integração das atividades do que seja importante; para registrar, devem-se ter horizontes prévios e ainda a perspectiva de função do “para que registrar?” e “para que documentar?”.

Todas estas interrogações, diga-se de passagem, estão vinculadas ao planejamento pedagógico posto no processo de seu desenvolvimento, ou seja, o planejamento em ação. Sem a atividade intelectual de análise da realidade e sem a “criação” de um plano, as observações, os registros, a documentação tornam-se materiais burocráticos que não representam o trabalho de intervenção ou

modificação sobre uma situação enfrentada; também não representam um relato dos desafios, êxitos e indicação de novos modos de “melhorar” o fazer e a atuação dos profissionais e da instituição.

Essa perspectiva nos remete à noção de Karl Marx (1999) acerca da diferença entre o modo de organização do trabalho humano em relação ao trabalho dos demais animais, enfatizando as operações intelectuais, a projeção, a organização e a intencionalidade, quando nos diz que

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1999, p. 211-212).

Carmen Barbosa (2009) reafirma esta perspectiva de que as observações, os registros e a Documentação Pedagógica estão totalmente envolvidas com as atividades intelectuais de planejar e nos lembra que

Quando se planeja as atividades, deve-se incluir a produção das crianças. Essas produções devem ser individuais e grupais e em outros momentos envolver a turma como um todo. As produções devem ser diversificadas com desenhos, colagens, construções de objetos, modelagem, trabalho com diferentes elementos naturais, entre outros. (BRASIL, 2009, p. 49).

Para esta autora, a identificação e tradução dos sinais emitidos pelas crianças geram a visibilidade das situações, a responsividade e a busca pela reflexão sobre as suas atividades na escola, sobre as relações com seus pares, suas condições de vida e, enfim, sobre as condições de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor, simbólico e social.

## **CAPÍTULO II**

### **2 A ORGANIZAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Documentação Pedagógica não é um tema espontâneo e sem história, mas vem sendo inserida de modo gradual, mediante necessidades indicadas nos processos pedagógicos, os quais impulsionam tanto a evolução da educação quanto a renovação das bases de formação dos professores, os modos de organização da escola, do currículo e da legislação.

A Documentação Pedagógica não foge a este processo de evolução e renovação contínua das próprias bases pedagógicas. Essa renovação se apresenta na discussão organizada, com base em conhecimentos, métodos, técnicas e teorias que fundamentam o fazer educacional ao mesmo tempo em que visam à melhoria dos processos de aprendizagem, das atividades dos professores e da formulação de projetos pedagógicos.

Curiosamente é no campo da Educação Infantil que temos presenciado a crescente preocupação e ênfase nos registros das ações pedagógicas configurando o que chamamos de Documentação Pedagógica.

## **2.1 A Documentação Pedagógica como mediadora do acompanhamento e Avaliação na Educação Infantil**

Neste tópico, apresentamos as referências curriculares e pedagógicas mais específicas que incidem sobre os atos de observar, registrar e documentar, ressaltando os eixos estruturantes desses atos na Educação Infantil. Interessa, principalmente, compreender os eixos curriculares centrados no jogo, nas brincadeiras e atividades lúdicas, como as referências principais das observações, registros e documentação, enfatizadas como respaldo da avaliação na Educação Infantil.

Na Educação Infantil, a Documentação Pedagógica assume papel relevante no atendimento a várias direções do processo pedagógico. Pela via da gestão do trabalho pedagógico, relaciona-se com a construção da memória dos processos de atuação, favorece a reflexão dos percursos, a tomada de decisões com base em dados objetivos pautados nas observações, no acompanhamento e nos diálogos dos professores com as crianças. Pela via direta das atividades pedagógicas, a documentação favorece a apropriação das atividades por parte das crianças, potencializando tanto a sua autoestima quanto a memória do percurso de sua aprendizagem e, ainda, na partilha e socialização do registro das atividades com os familiares e a comunidade escolar, como um todo, favorecendo o acompanhamento e a reflexão sobre os processos pedagógicos vivenciados por todos.

A Documentação Pedagógica, enquanto atividade, pode promover a recuperação da memória das experiências vividas pelos professores e pelas crianças, tanto as individuais quanto as de cunho coletivo, realizadas pela escola. Elas representam a narração dos percursos trilhados e dos pressupostos que embasaram as escolhas feitas durante esses percursos. Ela favorece a observação do desenvolvimento das crianças, a avaliação da aprendizagem, a reflexão sobre as práticas realizadas e fornece os pressupostos para novos planejamentos.

A Documentação Pedagógica é entendida como produto da elaboração, análise e socialização de documentos compostos por registros que representam o planejamento, a execução e a avaliação das práticas desenvolvidas no cotidiano do trabalho pedagógico. No caso da escola de Educação Infantil, o trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças, visa ao seu desenvolvimento e à aprendizagem,



considerando-se suas características específicas de interação e construção de conhecimentos. Sobre isso, Jussara Hoffmann nos diz que,

Ao ter de descrever com palavras uma situação de aprendizagem, o professor protagoniza um primeiro momento importante: de selecionar os fatos que lhe foram significativos em algum momento, de alguma criança. Ele precisa parar e pensar sobre o que é importante destacar/relatar e sobre as expressões mais adequadas a utilizar. Anotações, mesmo breves, permitem perceber as posturas pedagógicas assumidas por ele, as crianças que mais lhe chamaram atenção, as situações e atividades que estavam sendo desenvolvidas, entre outros. (HOFFMANN, 2015, p. 114).

Na escola de Educação Infantil, a socialização da Documentação Pedagógica, produzida pelos professores e pelas crianças, permite o acompanhamento e a avaliação do trabalho realizado por parte dos diversos sujeitos da comunidade escolar, os docentes, os coordenadores e os assessores pedagógicos, os pais e responsáveis pelas crianças e as próprias crianças.

Segundo Carmen Barbosa (2008), a prática da Documentação Pedagógica que envolve ações como observar e registrar o que as crianças fazem durante suas atividades nas escolas de Educação Infantil não é algo novo, e os educadores de crianças realizam seus registros utilizando instrumentos diversos como diários; cadernos de campo; formulários de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças; relatórios de avaliação; pareceres descritivos; portfólios; entre outros.

Nesses instrumentos, são registradas as práticas realizadas pelas crianças, seus desenhos, pinturas, modelagens, as atividades manuais, atividades de interação com as outras crianças e com os adultos, suas brincadeiras, suas formas de lidar com conflitos e construções de soluções a estes conflitos, enfim, as muitas situações comuns ao ambiente da escola de Educação Infantil. Também podem ser diversos os suportes e equipamentos utilizados para a realização desses registros, desde o papel e a caneta, até a máquina fotográfica, o celular, o gravador, a filmadora.

Entre os diversos modos utilizados para os registros que compõem a Documentação Pedagógica na escola de Educação Infantil, podemos citar textos escritos, fotografias, áudios, vídeos, fichas individuais, pequenas anotações que, acompanhadas de análise feita pelo professor, podem ser usadas no

acompanhamento às atividades desenvolvidas com e pelas crianças, nos diversos espaços da escola. Segundo os RCNEI's

São várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, ideias etc. pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo. Outras formas de registro também, podem ser consideradas, como a gravação em áudio e vídeo; produções das crianças ao longo do tempo; fotografias etc. (BRASIL, 1998, vol.01, p. 59).

Os registros, nas suas mais diversas formas de documentar as vivências no dia a dia, como diários, fichas de acompanhamento individuais, cadernos de campo, portfólios, fotografias, filmagens, além das produções das crianças, os desenhos, entre outros, permitem o acompanhamento e a compreensão de todo o trabalho desenvolvido.

O registro e a documentação devem incidir sobre as conquistas obtidas pela criança. Cabe ao professor a sensibilidade na abordagem dos registros como instrumento de avaliação da aprendizagem. Às crianças, é fundamental a construção de uma representação positiva dos seus processos de aprendizagem e de si mesmas. Conforme os RCNEI'S,

As instituições educativas como creches e centros de Educação Infantil, além da promoção ao desenvolvimento das crianças também funcionam como espaço de formação para os profissionais da educação, as famílias e os demais membros da comunidade escolar. Para tanto, todos devem ter clareza quanto aos objetivos da instituição, participando de forma conjunta e construtiva, da elaboração de uma proposta pedagógica, em forma de documento, que oriente as atividades a serem desenvolvidas nessas instituições. (BRASIL, 1998, vol. 01).

Para que estes documentos possam cumprir com a sua finalidade, devem ser revistos periodicamente por toda a comunidade escolar. Nestas revisões, a Documentação Pedagógica tem papel relevante na avaliação das atividades realizadas, experiências vivenciadas e previsão de novos desafios.

No que se refere às orientações quanto ao compartilhamento com os familiares e responsáveis pelas crianças, dos registros feitos quando do

acompanhamento das atividades desenvolvidas no cotidiano da escola, os RCNEI's recomendam que,

As trocas recíprocas e o suporte mútuo devem ser a tônica do relacionamento. Os profissionais da instituição devem partilhar, com os pais, conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e informações relevantes sobre as crianças utilizando uma sistemática de comunicações regulares. (BRASIL, 1998, vol.01, p. 79).

Devemos nos interrogar, porém, quanto ao que precisa ser registrado e documentado, já que os registros devem focar a descrição das rotinas, as atividades das crianças, suas falas, seus fazeres, seus modos de socialização e de resolução de problemas etc.

Todavia, a descrição das atividades deve partir de referências do que é necessário ser observado, o que exige fundamentos que superem os instrumentos simplistas de marcar com um "X" se a criança realizou total, parcial ou teve dificuldade em uma atividade determinada. Sem informações qualificadas, os registros não favorecem a tomada de consciência dos professores sobre as situações enfrentadas pelas crianças. Jussara Hoffmann é enfática na crítica às bases que fundamentam esta perspectiva quando afirma que

Numa visão classificatória, os professores tendem a se colocar de forma imparcial e objetiva, julgando de forma estática a "maior ou menor capacidade" das crianças de alcançarem objetivos definidos para uma determinada faixa etária (como é o caso das fichas classificatórias padronizadas). Nesse caso, eles assumem uma posição neutra, colocando-se de fora do processo avaliativo, apontando os níveis de desempenho das crianças a partir de certos critérios e em determinadas situações, sem fazer referência ao seu próprio trabalho pedagógico, sem analisar reações e manifestações infantis ou expressar suas impressões a respeito do que relatam. (HOFFMANN, 2015, p. 130).

Por outro lado, temos, com Barbosa e Horn (2008), a sinalização da necessária articulação entre a proposta teórica e pedagógica da aprendizagem com aquilo que deverá ser objeto do registro e da Documentação Pedagógica.

Nesse sentido, o grande desafio que se impõe consiste em propor situações de aprendizagem que também sejam avaliativas, em observar os alunos e em refletir. Uma série de estratégias podem ser pensadas a partir dessa perspectiva, como as de observar, documentar, refletir e compreender para podermos acompanhar a trajetória de nossos alunos, bem como qualificarmos nossa prática pedagógica, redirecionando nossa caminhada. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 101).

Os registros podem dar foco sobre a realização de atividades, descrevendo como foi elaborada a proposta para a sua realização, os materiais que foram utilizados, as formas e maneiras como as crianças se organizaram e desenvolveram a atividade e os resultados que foram conseguidos. Se o foco for sobre a rotina da turma, os registros podem descrever a frequência e ausência das crianças nas atividades rotineiras, de alimentação, de higiene, assim como das relações entre elas e com os adultos, os conflitos ocorridos e os modos como foram solucionados.

O foco dos registros também pode ser dado sobre determinadas crianças em específico, descrevendo o desenvolvimento delas em seus aspectos emocionais e cognitivos, destacando seus modos de entrosamento e desenvoltura nas relações com as demais crianças, com seus professores e os outros adultos da equipe escolar, assim como as estratégias que utilizam para a resolução de problemas ou conflitos comuns ao cotidiano escolar.

A construção do portfólio permite a visualização e o acompanhamento do processo evolutivo das crianças, tanto pelos próprios professores quanto pelos responsáveis pelas crianças.

Os conhecimentos construídos pelas crianças podem ser identificados nas suas produções cotidianas na escola. O desenho, o rabisco, as expressões por meio da linguagem escrita em suas primeiras tentativas, ou, ao se expressam por meio da linguagem oral e gestual quando narram suas experiências, contam histórias.

Por meio dos registros, as informações sobre os processos vivenciados pelas crianças passam a ser acompanháveis pelos professores, por seus familiares e pelas próprias crianças, possibilitando a percepção e o acompanhamento dos seus processos de aprendizagem, onde avançaram e onde se depararam com alguma dificuldade. Dessa maneira, os processos avaliativos podem ser trabalhados com a participação ativa das crianças. Para as autoras Jacqueline Silva e Cláudia Horn,

A Educação Infantil constitui-se em um tempo e espaço onde as experiências das crianças e adultos são partilhadas, criadas, manifestadas, reproduzidas e resignificadas durante as interações, as brincadeiras, as conversas e as negociações. Estes momentos constituem uma riqueza na convivência e nas relações, o que possibilita fundamentos e elementos para a documentação, ou seja, são estes acontecimentos – as experiências – que podem ser documentados na escola infantil. (SILVA e HORN, 2011, p. 136).

Nas atividades de observações e registros, os professores da Educação Infantil devem considerar o caráter lúdico das atividades, as quais têm a brincadeira e o jogo como eixos principais. Na Educação Infantil, o caráter lúdico das atividades encontra base tanto na psicologia quanto nas proposições curriculares, tornando-se fator do planejamento das práticas pedagógicas.

Segundo Piaget (1990, *apud* Brito, 2002), ao tratar da função simbólica no desenvolvimento infantil, através das brincadeiras e jogos, a criança efetiva as atividades na direção de seu próprio desenvolvimento, seja de modo isolado ou participativo com outras crianças. A satisfação e o prazer, envolvidos com a curiosidade e as descobertas, se articulam com as atividades, os ambientes e os próprios materiais lúdicos, o brinquedo, os elementos naturais, como a água, a terra, as texturas, as cores, os adereços, aromas e odores.

Conforme as DCNEI's (2010), os eixos norteadores do trabalho docente e pedagógico na Educação Infantil que se tornam os eixos centrais das observações, dos registros e da documentação são as interações e a brincadeira, os eixos pelos quais as crianças deverão ser observadas, e realizados os registros sobre os modos como agem, se comunicam, interagem, brincam e utilizam os brinquedos.

O jogo, a brincadeira e os brinquedos, na Educação Infantil escolar, devem ser vistos como estruturas inerentes ao desenvolvimento da criança. Não sendo, portanto, simples recursos ou estratégias didáticas, mas, sim, mediadores do processo educativo e da formação do sujeito. Por isso mesmo, o envolvimento das crianças nas brincadeiras e nos jogos se constituem em base privilegiada das observações, dos registros e da documentação, uma vez que, através deles, torna-se possível apreender as diversas manifestações infantis: a imaginação em movimento, as relações com os outros e consigo mesmas, as relações com os desafios, as trocas, as partilhas, os sentimentos, as intenções, a reciprocidade, assim como os seus modos de lidar com os conflitos.

Citando algumas modalidades de brincadeiras presentes na Educação Infantil, Tizuko Morchida Kishimoto (2011) nos fala do brinquedo educativo (o jogo educativo) – com fins pedagógicos – e nos remete para a relevância desse instrumento nas situações de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento infantil, esta autora, também, nos lembra sobre as brincadeiras tradicionais infantis – transmitidas de

geração em geração, através de conhecimentos empíricos e que permanecem na memória infantil. Quanto às brincadeiras na Educação Infantil, Kishimoto nos diz que

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 01).

O registro das mobilizações, das atividades e das interações representa a possibilidade de captar e registrar os processos de imaginação, as representações, as criações da criança, relacionando estes aspectos ao próprio desenvolvimento infantil.

A autora cita as brincadeiras de construção, “os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança”. Ainda segundo Kishimoto

É pela observação diária dos interesses e da evolução do brincar de cada criança que se pode acompanhar a qualidade do trabalho pedagógico. Os instrumentos de observação e registro devem servir como base para o planejamento das atividades. Uma estratégia para organizar os registros é definir diariamente que crianças devem ser observadas, a fim de que, ao longo da semana, seja possível observar todo o agrupamento. (KISHIMOTO, 2010, p. 16).

Neste momento em que buscamos explicar o que se constitui nos principais eixos norteadores das observações e registros na Educação Infantil, devemos nos referir ao campo de experiências definidoras das práticas pedagógicas, consubstanciadas, especialmente, pelas DCNEI'S (2010) e referidas nas propostas curriculares e pedagógicas das instituições públicas e privadas da Educação Infantil no Brasil.

As DCNEI's, em seu Art. 9º, definem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- I. Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II. Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III. Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV. Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- V. Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI. Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII. Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII. Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX. Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X. Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI. Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII. Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Ainda no parágrafo único do mesmo artigo, destaca-se a indicação das DCNEI's quanto à flexibilidade de escolhas e dos modos de integração dessas experiências pelas Redes de Ensino Municipais, quando da elaboração de propostas curriculares e pedagógicas para a Educação Infantil.

Na Educação Infantil, é necessário integrar não só essas experiências, mas também a educação, o cuidado e a brincadeira. E essa integração deve estar orientada pelo projeto pedagógico e curricular da Escola, bem como pelos projetos

pedagógicos específicos, que configuram a organização das atividades diárias, propostas e postas em andamento pelos professores com as crianças.

Na Rede de Ensino à qual a escola investigada nesta pesquisa está vinculada, os eixos curriculares, indicados acima, se constituem como bases para a programação de atividades a serem desenvolvidas nas escolas da Educação Infantil. Na análise dos relatos dos professores, estas experiências serão apresentadas como objeto de conflitos e reflexões.

Todo este processo nos conduz ao campo do acompanhamento e da avaliação na Educação Infantil, o que envolve diretamente as mediações, os instrumentos, os documentos escolares, convergentes para o campo da Documentação Pedagógica, sem os quais as atividades ficam desprovidas de articulação e sem bases de referência e análise. Inicialmente, a avaliação tem como norte de orientação o plano de trabalho, o projeto de aprendizagem, organizados intencionalmente, com objetivos vinculados aos campos de desenvolvimento das crianças, aos eixos curriculares e às atividades propostas e realizadas com elas.

Sobre o conceito de avaliação, Jussara Hoffmann (2015, p.13) nos diz que avaliação é “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”. Para esta autora, avaliar não tem o significado de julgamento, mas, sim, do acompanhamento de um período de vida da criança, quando ocorrem profundas mudanças que favorecem o seu desenvolvimento em múltiplas dimensões.

Na Educação Infantil, é urgente a tomada de consciência sobre o significado específico da avaliação, o qual não condiz com os mesmos princípios nem tem os mesmos objetivos que a avaliação da aprendizagem nos outros demais níveis de ensino, como o Ensino Fundamental ou, ainda, o Ensino Médio.

Nestes níveis de ensino, a avaliação se refere, principalmente, ao desenvolvimento do currículo, de competências e habilidades dos estudantes, estando relacionada, também, à avaliação do rendimento escolar feita pelos sistemas de avaliação como o SAEB<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Conforme explica o site do INEP, o SAEB é definido como “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB é



Também, no Ensino Fundamental, não são poucos os questionamentos acerca da avaliação voltada para o aferimento de notas e classificação dos estudantes, o que põe de lado tanto os processos efetivos da formação das crianças e adolescentes quanto não leva em conta as expressões, dificuldades e necessidades próprias do desenvolvimento humano nesta etapa.

Quanto mais tradicionais forem as concepções de avaliação, maiores as possibilidades da realização de uma avaliação que visa à classificação das crianças, ao invés de mediar a busca de favorecimento aos processos de construção de novos conhecimentos, a aprendizagem dos diversos sujeitos da comunidade escolar, entre eles, as crianças, os professores e os familiares. Quanto aos processos de avaliação escolar, Carmen Barbosa e Graça Horn (2008) observam a existência de duas tradições distintas, e que ainda convivem na organização do sistema de ensino.

A primeira, mais objetivista, foi muito utilizada nas décadas de 1960-1970, e baseava-se em objetivos comportamentais, os quais apontavam pautas do desenvolvimento humano, configuradas pela psicologia do desenvolvimento, tendo como parâmetros uma criança idealizada e tida como capaz de realizar determinadas atividades, desenvolver habilidades e evidenciar competências. Obviamente, essa criança “modelo” pertencia no mínimo às camadas médias da sociedade. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 98).

Devemos dizer que a análise dessas autoras, ainda, encontra forte apelo nos meios educacionais, exemplificados pelo investimento na montagem de roteiros comportamentais para verificação do desenvolvimento infantil, estabelecendo índices classificatórios e comparativos acerca das crianças, mesmo que essa classificação não seja referenciada pelas orientações curriculares.

Uma segunda abordagem, indicada pelas mesmas autoras acima citadas, se refere à ampliação das perspectivas de desenvolvimento infantil advindas das abordagens qualitativas da epistemologia genética e da sócio-histórica, a partir das quais a avaliação da criança na Educação Infantil se torna mais descritiva, menos comparativa e mais singular, conforme as autoras

---

realizada por amostragem das Redes de Ensino em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do Saeb em suas divulgações; A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações” (<http://portal.inep.gov.br/saeb> - acessado em 05/11/2016 as 14h).

Mesmo assim, por falta de rigor a descrição de elementos subjetivos e uso de roteiros pré-estabelecidos, que muitas vezes se transformavam em modelos, acabaram esvaziando de sentido esse instrumento. Em outras palavras, a avaliação compartimentada em tópicos nos quais se marcava com um “X” o desempenho do aluno se transformava em um texto, denominado parecer descritivo. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 98).

Na Educação Infantil, a avaliação se orienta fundamentalmente para acompanhar, diagnosticar, levantar as múltiplas situações que envolvem a criança, seus êxitos e dificuldades, indicando as possíveis atividades a serem trabalhadas na sala de aula. Levando sempre em conta que essas atividades devem atender àquilo que a proposição de Réggio Emilia salienta como o “currículo emergente”, como uma organização de atividades e conteúdos originados das necessidades e interesses próprios da criança e que implicam seu desenvolvimento e aprendizagem.

Como já ressaltado anteriormente, no primeiro tópico do primeiro capítulo deste estudo, a avaliação da aprendizagem da criança na Educação Infantil no Brasil está presente em documentos legais que tratam das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil escolar.

A LDBEN, Lei nº 9.394, de 1996, em seu Art. 31, orienta que, “Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Como processo contínuo, a avaliação diz respeito tanto ao acompanhamento, com base no planejado, quanto se refere à reflexão contínua sobre a prática pedagógica; permitindo repensar o planejamento, as ações realizadas e, ao mesmo tempo, configurar indicadores de revisão do trabalho a ser desenvolvido com as crianças. Para tanto, é necessário um acompanhamento sistemático das atividades e do estado das aprendizagens. E as diversas formas de registro promovem a avaliação como uma ação prática de investigação e mediação, um processo de documentação, interpretação e memória das aprendizagens realizadas.

Sonia Kramer (2009) afirma que a avaliação deve se pautar nas observações e registros, o que cria as condições para a proposição das atividades, permitindo conhecer a criança, observá-la em todos os seus aspectos, ouvi-la, considerando o dinamismo do cotidiano escolar, sem objetivos de aprovação como ocorre no Ensino Fundamental. Segundo esta autora,

As estratégias de avaliação devem se pautar em múltiplos registros feitos por adultos e crianças (fotografias, desenhos, escrita, álbuns etc.) e na observação crítica e criativa das atividades, práticas e interações do cotidiano, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação das crianças. (KRAMER, 2009, p. 25).

Mas, a autora destaca, ainda, que a avaliação não ocorre de modo solto, ou apenas focada nas atividades espontâneas da criança. Assim como o planejamento e a organização das atividades diárias, a avaliação deve incidir sobre as experiências curriculares e o desenvolvimento das crianças, tomando por referência as doze experiências anteriormente citadas.

Novamente, devemos recorrer às DCNEI's (2010) para fundamentar os procedimentos estruturantes da avaliação na Educação Infantil, os quais as Redes de Ensino Municipais devem observar quando da realização das experiências curriculares e pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Destaca-se que os procedimentos indicados se referem, fundamentalmente, às observações, aos registros, aos suportes, às estratégias e à Documentação Pedagógica, conforme segue:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- I. A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II. Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III. Continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV. Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V. A não retenção das crianças na Educação Infantil.

No que se refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas próprias conquistas, suas dificuldades e seus avanços ao longo de seu processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve compartilhar com elas as observações que sinalizam seus avanços e suas superações.

A avaliação na etapa da Educação Infantil deve ser processual e visar ao fortalecimento da autoestima das crianças e, assim, auxiliar em seus processos de aprendizagem; a observação, o registro, o planejamento e a avaliação são instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças; os registros e a Documentação Pedagógica, no tocante ao trabalho pedagógico em classes com crianças pequenas, devem visar à produção das crianças acompanhadas pelos professores. Segundo os RCNEI's

No que se refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, o professor deve compartilhar com elas aquelas observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades. (BRASIL, 1998, vol.01, p. 60).

A avaliação da aprendizagem, como processo contínuo de reflexão sobre a prática, permite repensar as ações e planejar o trabalho a ser desenvolvido, desde que seja realizado o acompanhamento sistemático da aprendizagem das crianças, onde as diversas formas de registro promovam a avaliação como ação de investigação e mediação, no processo de documentação, interpretação e memória, permitindo, assim, conhecer as crianças, observá-las em todos os seus aspectos, ouvindo-as, considerando o dinamismo do cotidiano escolar. Para Carmen Barbosa,

Quando se planeja as atividades, deve-se incluir a produção das crianças. Essas produções devem ser individuais e grupais e em outros momentos envolver a turma como um todo. as produções devem ser diversificadas com desenhos, colagens, construções de objetos, modelagem, trabalho com diferentes elementos naturais, entre outros. (BRASIL, 2009, p. 49).

A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é assunto constante em discussões e debates entre professores, diretores de escolas e gestores dos sistemas de ensino. Isso indica a existência de lacunas e dispersão de significados e

sentidos da avaliação específica neste nível de ensino da escolarização básica em nosso país.

É necessário avançar na caminhada deste importante item na metodologia de organização do trabalho escolar, ressaltando os vínculos objetivos da avaliação com o acompanhamento pedagógico, com o planejamento, mediados, fundamentalmente, pelo que o professor e os próprios estudantes registram, observam, documentam; ou seja, pelo que deixam “gravados” em suportes, superfícies determinadas, seja num diário, num caderno, numa fotografia, num vídeo ou áudio.

Segundo Cerquinho de Brito (2007), o registro favorece, também, a autoavaliação do trabalho do professor e da equipe pedagógica da escola frente aos objetivos propostos em seu projeto político pedagógico, pois, ao registrarmos nossas experiências, podemos fazê-lo visando comunicar o realizado ou lembrar, mais tarde, o realizado. Para Brito,

[...] ao registrarmos as nossas experiências (de professores e crianças), podemos re-pensar sobre as nossas propostas de atividades, sobre o que conseguimos e sobre o que falta alcançar em relação aos objetivos educativos a que nos propomos em cada momento. (BRITO, 2007, p. 23).

Como salientado, a avaliação dos processos educativos na Educação Infantil é realizada com foco no desenvolvimento das crianças no ambiente interno das creches e pré-escolas e se refere ao trabalho pedagógico realizado pelos professores e como esse trabalho influi no desenvolvimento das crianças e dos próprios professores.

## **2.2 Bases referenciais de funcionamento e orientação da Educação Infantil na Rede Pública**

Para a compreensão da dinâmica de funcionamento da Educação Infantil Escolar, cada município brasileiro deve formular orientações curriculares e pedagógicas, respaldadas nas legislações e orientações curriculares emanadas pelo poder público nacional, especialmente regulamentadas pelo Ministério da Educação. Isso significa dizer da obrigatoriedade de cumprimento das bases nacionais estabelecidas pelas legislações específicas da Educação Infantil, mas também das orientações indicadas nos RCNEI's (1998) e nas DCNEI's (2010).

Neste tópico, realizamos a abordagem documental acerca das bases que configuram e orientam a organização, funcionamento e dinâmica pedagógica da Educação Infantil Escolar na Rede Pública de Ensino da cidade de Manaus, Amazonas; considerando estas referências como bases importantes na análise da dinâmica escolar e da mediação da Documentação Pedagógica, ressaltada pelas vozes das professoras participantes da pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação-Semed/Manaus-AM foi instituída em 1970, pela Lei Municipal nº 1.094, de 21/10/1970, e é responsável pela gestão da educação escolar nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Segundo este documento, além da gestão das estruturas e logísticas pertinentes aos espaços físicos, equipamentos e condições didáticas das escolas, a Semed/Manaus-AM é responsável pelo planejamento, coordenação, controle e execução das atividades escolares, assim como, pelos recursos, métodos e profissionais necessários à prestação de serviços educacionais aos cidadãos. O Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o Regimento Interno da Semed/Manaus-AM, em seu Capítulo II- Art. 2º apresenta suas finalidades:

I – formular, supervisionar, coordenar e avaliar a Política Municipal de educação em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. II – planejar, coordenar, controlar e executar atividades para prover os recursos necessários, métodos e profissionais, a fim de oferecer à sociedade serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e etapas de ensino, educação infantil e ensino fundamental, garantindo dignidade e qualidade de vida aos cidadãos do Município.

Na capital do Amazonas, o marco regulatório aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Manaus–CME quanto à Educação Infantil apresenta questões sobre a infraestrutura dos prédios, o credenciamento e autorização de instituições, a matrícula, a organização das turmas e a aprovação da Proposta Pedagógico-Curricular da Educação Infantil–PPCEI, para Creches e Pré-Escolas, que data do ano de 2010. A partir deste marco regulatório, diversas alterações se efetivam, evidenciando a evolução estrutural, quantitativa, curricular e pedagógica da Educação Infantil.

Em 2013, a Proposta Pedagógico-Curricular para a Educação Infantil-PPCEI da Semed/Manaus-AM (2013) já se alinhava com as orientações nacionais, indicando que a Educação Infantil deve promover experiências para as crianças, que oportunizem o desenvolvimento das capacidades humanas, como a percepção, interação, imaginação, pensamento, memória, consciência, autoconhecimento, afetividade, movimento, as diferentes linguagens, ou seja, experiências diversas que ampliem o contato entre a criança e as diferentes formas de cultura

É, ainda, necessário ressaltar a importância da compreensão das inúmeras funções das brincadeiras e dos brinquedos, pois com eles a criança se socializa, exercita o raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo brincar, desenvolve a coordenação motora, se comunica, desperta a imaginação e é capaz de liberar sentimentos e emoções e, sobretudo, proporciona momentos de alegria e prazer, considerando-se que brincar é uma atividade cultural. (MANAUS, PPCEI, 2013, p. 47).

O documento do ano de 2014, acerca das Orientações Pedagógico-Curriculares para a Educação Infantil-OPCEI's, elaboradas pela Semed/Manaus-AM, apresenta nítido avanço, trazendo indicações e detalhamentos que abarcam os registros e a documentação, salientando tanto a formação dos professores quanto a função pedagógica na mediação da formação da criança. Vejamos:

Os registros configuram-se como documentos que permitem rever e repensar sobre as situações para entender o que a criança demonstra em cada momento, favorecendo a formação teórica de quem educa; constituem-se em instrumento de acompanhamento dos pais sobre as experiências que a criança desenvolve quando eles não estão presentes. A documentação ainda permite que o trabalho pedagógico se individualize, atendendo a cada criança em suas necessidades específicas. (MANAUS, OPCEI, 2014, p. 18).

A Documentação Pedagógica apresenta os registros feitos pelos professores, de forma sistemática, sobre as ações, percepções e impressões quanto ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Em relação aos procedimentos de registro das práticas pedagógicas, estas OPCEI's indicam que

O uso do Caderno de Atividades para registro diário do(a) professor(a), o Diário da Educação Infantil, que está fundamentado no registro individual do coletivo da turma e a escrita dos Pareceres Parciais com periodicidade semestral, bem como o registro individual do Parecer Final, o qual consiste na conjugação-síntese dos dois Pareceres Parciais. (MANAUS, OPCEI, 2014, p.19).

Em 2015, contemplando a Educação Infantil escolar em Manaus, foi lançado em Manaus o Plano Municipal de Educação–PME 2014/2024, (Lei nº 2.000CME/2015), em consonância com o Plano Nacional de Educação–PNE 2014/2024 (Lei nº 13.005 CNE/2014). Esse Plano traz, na meta 1: a universalização, até o ano de 2016, da Educação Infantil, na pré-escola, para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, a cinquenta por cento das crianças de até três anos de idade, até o final da vigência deste PNE. Ainda no ano de 2015, a Resolução nº 018/CME/2015, de 27/07/2015, define as diretrizes curriculares e estabelece normas para a oferta e funcionamento da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Manaus, Amazonas.

Conforme o avanço das discussões acerca da Educação Infantil e da necessidade de investimentos das Redes de Ensino Municipais constatou-se a necessidade de uma proposta que acompanhasse a pauta nacional em consonância com a local. Do debate em torno da Educação Infantil, estas discussões propiciaram reflexões, debates e interlocuções entre os sujeitos envolvidos na Rede Municipal de Educação de Manaus e a sociedade civil organizada, objetivando nortear o trabalho docente e pedagógico a ser desenvolvido com as crianças, culminando com a Proposta Pedagógico-Curricular atual (2016) a qual indica, por princípio educativo, que

Quando se educa, realiza-se um trabalho intencional e todas as ações intervêm e interferem no desenvolvimento infantil. No trabalho de formação com a criança pequena, não se deve priorizar, apenas, o desenvolvimento da inteligência, mas também o da personalidade, das experiências práticas e artísticas, à criança integral. (MANAUS, PPCEI, 2016, p. 76).



Salientando, ainda, os principais elementos essenciais à organização e ao desenvolvimento prático do trabalho pedagógico a serem realizados nas escolas de Educação Infantil, (2016):

Em suma, à equipe pedagógica cabe a tarefa essencial de conhecer o porquê e o para quê cada ação educativa se configura. É necessário saber como uma capacidade se desenvolve na criança e quais os materiais, formas de agrupamento, relações e experiências são mais convenientes para essa formação. E, para tanto, é preciso planejar, projetar, refletir, analisar. Quanto ao documento de registro oficial deste planejamento, este ocorre a cada 30 dias letivos. (MANAUS, PPCEI, 2016, p. 75-76).

Quanto às condições para o trabalho pedagógico com as crianças nas instituições de Educação Infantil, os diversos documentos orientadores afirmam que deve ser propiciado, às crianças, o acesso às suas próprias produções, assim como às produções das outras crianças na escola, e, além disso, conforme a PPCEI's (2016),

O importante é que os registros do que acontece sirvam como base para avaliar não apenas a criança, no sentido de dizer o que ela sabe ou não sabe, mas para pensar como o ambiente pedagógico, os espaços, os tempos, os materiais utilizados, as experiências propostas podem ser alteradas para auxiliar o processo de desenvolvimento dos pequenos, de acordo com os objetivos que foram elencados para o trabalho pedagógico. (MANAUS, PPCEI, 2016, p. 76).

A avaliação na Educação Infantil, portanto, deve incidir sobre os diferentes aspectos que envolvem a criança, favorecendo a intervenção pedagógica, oferecendo novas experiências que contribuam com a construção de conhecimentos, valores e visões de mundo e possibilitem a sua aprendizagem.

Segundo a PPCEI (2016), em apreço, a avaliação na Educação Infantil deve articular-se ao uso de instrumentos específicos para os procedimentos de documentação das práticas pedagógicas, identificados como Caderno de Registro, Diário e Relatório do Desenvolvimento da Criança. Vejamos:

É a partir de uma avaliação de contexto que podemos pensar outros modos de atuar, outros conteúdos a explorar, outras atividades que, modificados, possam se constituir como estímulos para outras reações (mais positivas) das crianças.

Em termos procedimentais, a SEMED/Manaus sugere o uso do Caderno de Registro Diário do(a) professor(a), o Diário da Educação Infantil, que está fundamentado no registro individual e do coletivo da turma e a escrita dos Relatórios de Desenvolvimento da Criança, com periodicidade trimestral. (MANAUS, PPCEI, 2016, p. 78).

A PPCEI-Semed/Manaus-AM (2016, p. 75-77) orienta quanto ao planejamento e a avaliação na Educação Infantil, indicando que o trabalho com as crianças não pode prescindir da prática contínua de planejar e replanejar. Desse modo, nos diversos momentos da rotina com as crianças, a cada experiência proposta visando à formação de capacidades, a forma de organização do ambiente, assim como os materiais introduzidos, tudo precisa ser analisado sistematicamente.

A Documentação Pedagógica é atividade obrigatória no desenvolvimento das práticas docentes na escola de educação infantil e apresenta-se como mediação relevante ao desenvolvimento do planejamento, da execução e avaliação das práticas pedagógicas realizadas junto às crianças. Ainda conforme a PPCEI-Semed/Manaus-AM (2016), na referência feita à Documentação Pedagógica

Os registros são documentos que permitem rever e repensar sobre as situações para entender o que a criança demonstra em cada momento, favorecendo a formação teórica de quem educa; constituir a memória do trabalho e a memória da instituição, valorizando a criança; compartilhar, com os pais e com a comunidade, as experiências que a criança desenvolve quando eles não estão presentes; valorizar o trabalho pedagógico, documentando o que se faz e explicitando os porquês das ações; discutir com os demais professores aquilo que se observa como forma de ampliar conhecimentos e produzir teorias; proporcionar aos pequenos a possibilidade de rever e de pensar sobre suas experiências, compreendendo melhor o que fazem e se sentindo valorizados. A documentação ainda permite que o trabalho pedagógico se individualize, atendendo a cada criança em suas necessidades específicas. (MANAUS, PPCEI, 2016, p. 76).

Interessa para esta pesquisa adentrar pelo detalhamento de organização pedagógica relativa aos parâmetros da observação, registro e documentação na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Manaus/AM, ressaltando a referência a estes detalhamentos quando realizamos as observações na escola e, especialmente, quando da realização das entrevistas com as professoras na escola pesquisada.

Em suas falas, como veremos no próximo capítulo, as professoras se referem, continuamente, aos instrumentos de registro que servem de base para as atividades

de planejamento, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De outro lado, também se referem às atividades orientadoras do trabalho com estes instrumentos de registros que compõem a documentação.

Na PPCEI-Semed/Manaus-AM, (2016, p. 48-49), apresentam-se orientações específicas quanto à organização do tempo didático nas escolas da Educação Infantil. Nas rotinas das crianças, o planejamento deve contemplar atividade de cuidado e educação. Jogos e brincadeiras, ações de cuidado com o corpo, organização do espaço, assim como atividades estimuladoras da expressividade infantil, precisam fazer parte da rotina de crianças pré-escolares.

A organização pedagógica do trabalho com as crianças deve se orientar segundo três modalidades, as quais devem ser observadas no planejamento e no desenvolvimento das atividades com as crianças, tornando-se essas atividades a base principal para a composição dos instrumentos de observação e registro indicados pela Semed/Manaus-AM, sendo as seguintes:

1. Atividades permanentes – realizadas diariamente, se referem aos cuidados, à aprendizagem e ao lúdico; entre as principais, temos: as brincadeiras realizadas tanto no espaço interno quanto no externo; a roda de histórias; a roda de conversas; os ateliês, as oficinas de desenho, de pintura, de modelagem e de música; atividades diversificadas e os cuidados com o corpo;
2. Sequências de atividades – voltadas para aprendizagens específicas, como, por exemplo, a resolução de problemas específicos;
3. Projetos de trabalho – definem as atividades formuladas com base em eixos de trabalho, cuja duração dependa do interesse das crianças e vise favorecer a ampliação das ideias sobre um assunto determinado.

As atividades sugeridas pela proposição pedagógica da Semed/Manaus-AM envolvem, ainda, as formas de agrupamento, especificando atividades de natureza coletiva que exigem integração das crianças – e visam à socialização e à partilha – além de atividades individuais, que exigem atenção e concentração.

Segundo o documento em apreço, o trabalho de planejamento e a Documentação Pedagógica devem se orientar pela organização do trabalho segundo as especificações do grupo de atividades citadas anteriormente, as quais definem a rotina e a confecção dos instrumentos de observação, registro e Documentação Pedagógica. Segundo as OPCEI's-Semed/Manaus-AM (2016), os instrumentos e as

orientações ao procedimento com a Documentação Pedagógica na escola de Educação Infantil seguem como descrito abaixo. Buscamos formular uma síntese totalizadora da proposta com os instrumentos que colhemos ao longo do estudo dessas orientações, sendo indicadas especificações para cada um dos instrumentos, segundo necessidades administrativas e pedagógicas.

### **Quadro 2 – Instrumentos de Registro e Documentação Pedagógica**

<b>Diário</b>
<b>Instrumento legal de registro das atividades e da frequência das crianças, onde os registros devem ser claros e precisos, já que servem como comprovação efetiva das atividades e avaliações realizadas.</b>
<b>Caderno de registro</b>
<b>Instrumento onde as professoras elaboram anotações diversas sobre os processos de desenvolvimento e avaliação das crianças, suas impressões, dificuldades e avanços. Por meio dessas anotações, as professoras podem embasar a realização dos vários planejamentos, o mensal, o semanal e o diário. Este é um instrumento de registros de uso particular das professoras.</b>
<b>Agenda escolar</b>
<b>Instrumento que serve para diversas trocas de informações entre as professoras e as famílias das crianças. Avisos, solicitações e informes, em geral, do cotidiano das crianças na escola.</b>
<b>Ficha de Avaliação do processo de desenvolvimento de infantil</b>
<b>Instrumento de registros em que as professoras devem sinalizar as atividades realizadas com as crianças a cada trimestre letivo, devendo servir como base para a elaboração dos pareceres descritivos.</b>
<b>Pareceres Descritivos</b>
<b>Documentos elaborados a partir das informações contidas no Caderno de registros, nos Diários e na Ficha de Avaliação do Processo de Desenvolvimento Infantil. Os Pareceres Descritivos Trimestrais correspondem ao 1º e 2º trimestres letivos, e o Parecer Descritivo Final corresponde ao 3º trimestre. Estes documentos são apresentados e entregues aos responsáveis pelas crianças, nas reuniões de pais e mestres.</b>

Fonte: O quadro foi elaborado pela pesquisadora e os dados nele citados se referem aos documentos constantes no referencial deste trabalho.

Na Escola, as professoras entrevistadas fazem referência aos instrumentos e documentos acima citados, detalhando suas finalidades. Por outro lado, como veremos na reflexão quanto às falas das mesmas, ocorrem divergências de entendimentos e conflitos com a utilização desses instrumentos, em face à predominância do aspecto administrativo na sua utilização.

### **2.3 Aproximações sobre a dinâmica do trabalho escolar na Educação Infantil**

A escola de Educação Infantil participante desta pesquisa está localizada na área urbana da cidade de Manaus-Am e atende a quatorze turmas, no nível de educação infantil/pré-escola, primeiro e segundo períodos. O acompanhamento ao trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças na escola de Educação Infantil foi realizado mediante a anuência da equipe administrativo-pedagógica da escola e com a oportunidade da pesquisa, buscamos conhecer as concepções, experiências e perspectivas dos sujeitos participantes da investigação quanto à prática da Documentação Pedagógica no desenvolvimento de seu trabalho cotidiano na escola.

Neste tópico da abordagem da investigação empírica, descrevemos e refletimos sobre a dinâmica de organização do trabalho escolar na escola pesquisada, com base em observações das atividades em cinco salas de aula, das professoras com as quais realizamos as entrevistas.

Estas observações se constituíram em elementos importantes para compreendermos a rotina escolar, as interações entre professores e crianças, as interações entre professores e equipe pedagógica e, principalmente, as sequências de atividades pedagógicas, quando pudemos verificar conflitos, contradições, divergências, limitações e estratégias, que as professoras lançam mão para dar conta das responsabilidades docentes.

As observações ocorreram num espaço de trinta dias e foi possível acompanhar a rotina da escola nas salas de aula, com destaque para o acompanhamento das atividades relacionadas ao Projeto Pedagógico “Transversalizando o trânsito”, realizado pelas unidades de ensino de Educação Infantil vinculadas à Rede Municipal de Ensino.

A inserção em sala de aula foi feita após a anuência das professoras, permitindo o acompanhamento das turmas de crianças com idades de três até cinco anos. Ao longo dos dias nos quais foram realizadas as atividades de acompanhamento e as diversas conversas com as professoras da instituição, foi possível ampliar os espaços de observação das práticas com os registros pedagógicos.

Desde o início das observações, percebemos constantes interrupções das atividades pedagógicas das professoras nas salas de aula, por diversas razões. Ora

eram as outras professoras buscando tratar de acordos sobre ensaios, vendas de rifas e lanches para a realização das atividades folclóricas, em andamento, ora era a equipe administrativo-pedagógica buscando tratar de assuntos relacionados aos responsáveis pelas crianças que buscavam conversar com as professoras nos momentos em que fosse mais apropriado a eles, por não terem podido participar dos encontros de pais e mestres, por exemplo.

Essas interrupções eram comuns no cotidiano da escola e, nessas situações, as professoras solicitavam auxílio na atenção às crianças para que não fossem deixadas sozinhas. Geralmente nesses momentos, elas se aproximavam e faziam perguntas sobre o que estava sendo anotado no caderno de campo.

No dia a dia, as crianças eram recebidas pelas professoras no pátio coberto da escola, em atividades de acolhida. Dependendo dos acordos prévios, as professoras se revezavam no acolhimento às crianças. Após esse momento, todos se dirigiam às suas salas de aula, arrumavam seus materiais e sentavam-se à mesa, em pequenos grupos. As professoras iniciavam as atividades fazendo a chamada das crianças.

A fotografia a seguir mostra um momento de realização de atividades em sala de aula, envolvendo todas as crianças da turma, quando a professora estabelece os acordos das atividades do dia.

**Figura 1 – Atividade em sala de aula**



Fonte: autoria da pesquisadora.

As professoras utilizavam fichas recortadas de cartolina, onde os nomes das crianças eram escritos em letras grandes e, durante a chamada, ou eram entregues às crianças, ou, então, disponibilizadas a elas para que as recolhessem de uma pilha exposta sobre uma mesa. Conforme a ordem em que eram chamadas, as crianças deviam colocar as fichas que correspondiam a seus nomes em um quadro elaborado com papel madeira, em forma de pregas, instalado na parede da sala de aula. Ao realizar o registro da frequência das crianças, as professoras incentivavam-nas a identificarem tanto as que estavam presentes quanto as ausentes.

A cada encontro, as atividades seguiam uma mesma rotina, quando era abordado o dia do mês e da semana, o clima do dia, os combinados de sala de aula quanto aos comportamentos considerados adequados ou inadequados, as relações entre as crianças e entre essas e os demais funcionários da escola. Em seguida, as professoras costumavam iniciar as atividades do dia, lembrando o quê havia sido trabalhado no encontro anterior.

Nos encontros acompanhados, as professoras utilizavam recursos como livros de histórias infantis; vídeos de desenhos animados; músicas para trabalharem atividades como desenhos; modelagem; corte e colagem, contação e recontação de histórias, brincadeiras de diversos tipos, para tratarem dos temas propostos nos planos mensal, semanal e diário.

Um pouco antes da hora do lanche, a funcionária responsável pelo preparo das merendas, visitava cada sala de aula e registrava o número de crianças presentes para organizar e servir seus lanches. Cada turma tinha seu horário para o lanche. Primeiro as crianças do primeiro período e, em seguida, as do segundo. As professoras organizavam as crianças em filas, colocavam uma porção de sabonete líquido direto em suas mãos e estas se dirigiam às pias para lavá-las, antes do lanche.

No refeitório, as crianças eram conduzidas pelas professoras até a mesa onde os lanches estavam servidos e, em seguida, até a mesa onde deviam sentar-se. As professoras acompanhavam as crianças a uma certa distância, enquanto conversavam entre si. Após o tempo previsto para o final do lanche, as professoras orientavam às crianças a se organizarem em filas, pegarem seus materiais de escovação dentária em suas mochilas, nas salas de aula, e seguirem para as pias

para escovarem os dentes enquanto as professoras as observavam. Só em caso de necessidade identificada, elas interviam no processo da escovação dentária.

As professoras organizavam as crianças em filas para retornarem às salas de aula e iniciarem a segunda parte do encontro quando as atividades que haviam sido interrompidas eram retomadas. Geralmente, nesse momento, algumas professoras orientavam as crianças há permanecerem alguns minutos em silêncio, como sendo o momento do descanso. Algumas crianças, já habituadas, desligavam a iluminação da sala de aula.

Enquanto as crianças estavam descansando, as professoras iniciavam a elaboração dos diversos registros que deviam ser realizados cotidianamente. Liam as agendas, faziam anotações em seus cadernos de registro, e, dependendo do dia da semana, ainda faziam a elaboração das atividades nos cadernos de tarefas para casa. Para a realização do registro das atividades diárias, as professoras contavam com a colaboração das crianças, que realizavam atividades com a utilização de brinquedos e jogos diversos, ou então assistiam a vídeos que abordavam temáticas trabalhadas no dia a dia.

As crianças realizavam atividades que envolviam a produção de materiais, por meio de recortes e colagens, modelagens com massinha, desenhos com lápis coloridos, envolvendo conhecimentos específicos da área da matemática, das linguagens, das ciências, artes, trabalhavam com os números, as letras, as formas, as cores etc.

Ao final dos encontros, as professoras recolhiam as atividades que resultaram em produções específicas das crianças e disponibilizavam essas produções nas paredes das salas de aula que funcionavam como murais pedagógicos internos. As crianças costumavam se dirigir imediatamente para esses murais, observando e comentando sobre suas produções.

Nas fotografias a seguir, identificamos duas situações em que os estudantes se envolvem com suas produções e com as inscrições em um quadro de identificação dos nomes da turma. Na primeira fotografia, as crianças dialogam sobre os registros de suas atividades, as quais tiveram por eixo o número zero. Na segunda, registram seus nomes no quadro e tomam ciência dos colegas presentes em sala.



### Figuras 2 e 3 – Socialização das produções das crianças



Fonte: autoria da pesquisadora.

Estas produções das crianças que eram expostas nas paredes internas das salas de aula, posteriormente, eram juntadas e apresentadas aos seus responsáveis durante os encontros de pais e mestres quando da entrega dos pareceres trimestrais e finais.

Seguindo a rotina dos encontros diários, depois de finalizadas as atividades, as professoras orientavam as crianças a organizarem e guardarem os materiais utilizados. Elas passavam, então, para o pátio coberto onde brincavam sob o acompanhamento e supervisão das professoras, enquanto aguardavam a chegada de seus responsáveis para buscá-las.

Após o período de tempo pré-determinado para que os responsáveis buscassem suas crianças, as professoras eram dispensadas e as crianças passavam a ficar aguardando na antessala da diretoria da escola, acompanhadas de um funcionário da equipe administrativo-pedagógica.

Quanto aos espaços na instituição, a escola possui sete salas de aula e quanto aos espaços internos, nenhuma das salas de aula possui espaço que permita a construção de cantinhos, conforme sugerem os documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil.

Dessa forma, as atividades que demandam espaço para serem realizadas passam a se tornar difíceis, quando não são totalmente impossíveis. Nessas salas de aula, tanto professoras quanto crianças passavam a maior parte do tempo

sentadas em suas mesas. Isso tornou visível a importância do espaço no ambiente educador. Do mesmo modo, as formas de organização interna desses espaços influenciam, de maneira direta, a realização das atividades com as crianças, favorecendo ou dificultando as atividades propostas para a Educação Infantil.

Conforme a Proposta Pedagógico-Curricular da Educação Infantil da Semed/Manaus-AM. (2016, p. 17), “Os espaços internos das salas de referências devem dispor de amplo espaço, de forma a propiciar aos professores e crianças uma ampla movimentação”, o que só era possível às crianças da escola investigada, nos espaços externos às salas de aula.

Os espaços da escola eram utilizados de forma a serem aproveitados para atividades diversas. A higiene estava presente em todos os ambientes, tanto nos espaços internos quanto nos espaços externos. Logo após a finalização dos encontros, as salas de aula eram higienizadas e fechadas. A forma como a alimentação era preparada e servida também seguia critérios de higiene.

Pelo que foi possível observar, as crianças eram bem colaborativas com suas professoras, tendo uma visível relação afetiva de carinho e acato para com elas, enquanto as professoras apresentavam uma relação quase maternal em relação às crianças com as quais trabalhavam. As relações afetivas estavam presentes no cotidiano escolar. As trocas e interações entre as crianças e entre estas e suas professoras se assemelhavam à ideia de uma grande família com todas as suas peculiaridades próprias das relações familiares. A cortesia e os conflitos faziam parte das relações interpessoais no cotidiano da escola. Demonstrações de carinho eram muito comuns.

A pesquisa oportunizou refletir sobre questões como a atenção a pequenos gestos e atitudes das crianças, nas interações com as outras crianças, nos contatos com os materiais didáticos dispostos ao manuseio delas durante as atividades pedagógicas, assim como, quando podiam observar e apreciar as suas próprias produções, disponibilizadas nas paredes das salas de aula, ou nos cadernos de atividades dispostos nas mesas, dando-lhes a oportunidade de observar e comparar suas realizações.

Na fotografia a seguir, a atividade foi centrada na socialização e reconhecimento mútuo das produções individuais, favorecendo comparações, pontos de vista e acolhimento entre as crianças.

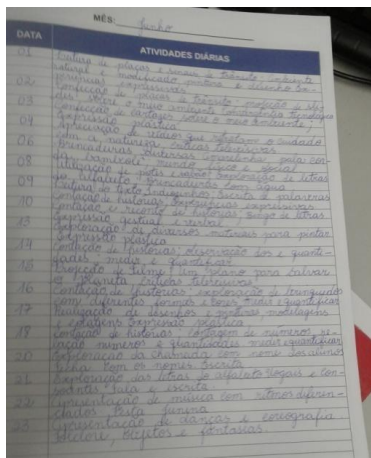
**Figura 4 – Socialização das produções entre as crianças**



Fonte: autoria da pesquisadora.

Na escola, a Documentação Pedagógica era composta por diversos instrumentos advindos das orientações da Secretaria de Educação as quais orientam o desenvolvimento do trabalho realizado na escola, do registro das observações sobre as crianças até o relatório final de atividades do ano letivo. Como informado anteriormente, muito desses instrumentos eram preenchidos ainda em sala de aula. É o caso do Diário de atividades, o qual era prioritariamente preenchido em sala de aula. A fotografia a seguir apresenta um exemplo da estrutura tópica do preenchimento.

**Figura 5 – Registros no Diário de Atividades**



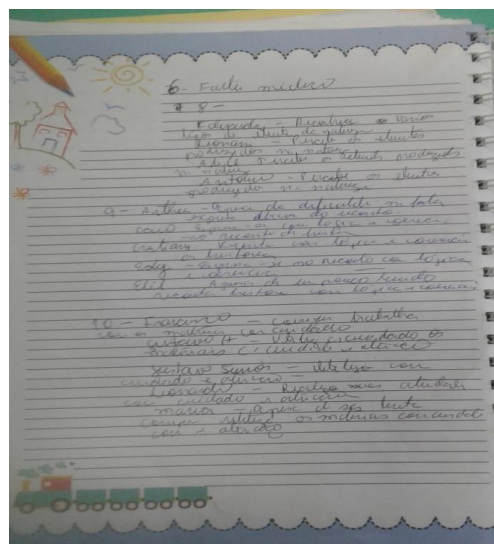
Fonte: autoria da pesquisadora.

Nos encontros de planejamento pedagógico, realizados mensalmente, eram discutidas as propostas de planejamentos para a execução das atividades. O planejamento mensal era realizado de forma coletiva pelas professoras que faziam parte da equipe docente da escola. O planejamento semanal era realizado em pequenos grupos, conforme o período ao qual cada turma atendia.

Durante o período de acompanhamento e observações, ocorreram visitas das professoras que atuam como assessoras pedagógicas. Nessas visitas, era realizado o acompanhamento da prática da Documentação Pedagógica por meio da análise dos instrumentos de registro como os Diários, as Fichas de planejamento e de acompanhamento da aprendizagem das crianças, e, caso fosse identificada alguma necessidade de correções ou alterações nos materiais analisados, a equipe administrativo-pedagógica da escola recebia as orientações a serem repassadas às professoras de sala de aula.

Todos os instrumentos oficiais indicados pela Rede de Ensino tomam como base o Caderno de Registros das professoras, o qual não é entregue para a coordenação, mas contém as informações mais precisas para a composição de todos os outros instrumentos. O Caderno de Registros contém as informações diárias sobre todas as crianças da turma.

**Figura 6 – Registros no Caderno de Registros**



Fonte: autoria da pesquisadora.

Entre as atividades realizadas na escola, a maioria é prevista no calendário anual de atividades e pode ter sua realização planejada conforme os encontros mensais para planejamento de atividades pedagógicas. Mas, além destas atividades, algumas outras também são realizadas durante o ano letivo. Aquelas que não estão previstas no calendário inicial demandam uma reorganização de trabalho por parte das professoras, envolvendo replanejamento das atividades e reorganização dos registros e Documentações Pedagógicas realizadas.

Um exemplo de atividade prevista no calendário anual é a realização das festividades folclóricas do mês de junho, ou as festas juninas, geralmente ao final do período anterior ao recesso escolar do meio de ano. As festas juninas estavam sendo organizadas pela equipe administrativo-pedagógica da escola durante o período no qual as atividades de acompanhamento às práticas pedagógicas envolvendo a documentação pedagógica foram desenvolvidas.

Diariamente, com a orientação das professoras de sala de aula, ocorriam ensaios de danças, geralmente, no horário entre o lanche das crianças e a saída, ao final da tarde. Cada turma se preparava para realizar a apresentação de uma dança, diferente das demais. Durante os ensaios, as professoras realizavam registros fotográficos das atividades e enviavam imediatamente as fotografias aos pais, utilizando seus próprios aparelhos de telefonia celular. Sendo uma das formas utilizadas pelas professoras para socializar, com os familiares das crianças, as atividades realizadas com elas na escola.

Durante o período de acompanhamento e observação, estava sendo desenvolvido um projeto concebido pela Rede de Ensino e aplicado nas escolas da Educação Infantil. A atividade, tratando do projeto de aprendizagem “Transversalizando o trânsito”, visava à participação da escola em um evento externo, indicado pela coordenação pedagógica da Secretaria.

O projeto foi apresentado à equipe pedagógica, às professoras e às crianças, reunidas no refeitório da escola, quando foi feito o detalhamento e definição das atividades do Projeto. O plano e o cronograma de atividades do projeto foram apresentados pela professora que atuava na escola como apoio pedagógico. Em seguida, foi exibido um vídeo de animação sobre os cuidados necessários à segurança no trânsito. Ao final da apresentação do projeto, as professoras retornaram com as crianças às suas salas de aula.

A proposta colocada às professoras se referia à confecção de diversos jogos utilizando materiais recicláveis, e cada turma deveria apresentar um jogo diferente, entre várias opções: jogo de quebra-cabeças; de dominó; de dados; da memória etc. Em uma das turmas acompanhadas, a escolha foi a de confecção de placas de trânsito para compor um jogo da memória, o que foi feito com a participação das crianças. Iniciando com uma pesquisa sobre os sinais de orientação ao trânsito, além de vídeos que abordassem a temática, a pesquisa foi realizada em sala de aula, utilizando o aparelho de telefonia celular da professora da turma.

A atividade se desdobrou em sequência didática que envolveu: Primeiro: o trabalho com a seleção de imagens referentes aos objetivos do projeto, ou seja, imagens que representassem os sinais de trânsito mais comuns favorecendo sua identificação pelas crianças, no dia a dia; Segundo: na sequência, a professora exibiu e comentou o conteúdo de um vídeo de desenho animado, tratando dos comportamentos considerados adequados ou inadequados à segurança no trânsito; Terceiro: a audição de músicas infantis, visando à harmonização e ao reconhecimento de elementos da abordagem feita à temática do trânsito.

As imagens selecionadas foram impressas em folhas de papel A4, em preto e branco, para serem coloridas com tinta guache pelas próprias crianças, conforme as cores que as caracterizavam no original. Em seguida, as figuras foram recortadas e coladas em pratos descartáveis de papelão. Ainda foram colados palitos de picolé aos pratos de papelão para que as crianças pudessem manuseá-los com facilidade. As crianças participaram de todas as etapas da atividade com o acompanhamento da professora. A figura a seguir apresenta as produções das crianças nesta atividade.

**Figura 7 – Jogo da Memória produzido pelas crianças**



Fonte: autoria da pesquisadora.

Considerações Parciais - Durante as observações, foi possível perceber indícios de concepções epistemológicas empiristas e aprioristas, conforme configura Becker, quanto aos modos como as crianças adquirem conhecimentos. Quando os professores acreditam que o acesso ao conhecimento por parte das crianças, depende de se manterem em silêncio enquanto lhes é transmitido o conteúdo trabalhado por meio de repetições constantes, excluindo-as da participação ativa nos seus próprios processos de construção de conhecimentos. Apesar do interesse das crianças sobre suas próprias produções e as da turma, foi possível observar limitações quanto à abordagem desses registros didáticos pelas professoras, as quais ocorriam de modo espontâneo pelo interesse das próprias crianças.

A possibilidade da observação e reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas implica ao professor a divisão do foco de sua atenção, entre aquele posto sobre seus alunos e o posto sobre si mesmo.

Os processos de construção de conhecimentos podem ser acompanhados e embasados por estudos teóricos na formação inicial e continuada, mas, sobretudo, pelo acompanhamento embasado em uma concepção que promova a participação efetiva na perspectiva da construção do conhecimento.

Em observação e diálogo aberto com as professoras, foi possível constatar que, nas reuniões, os registros não são abordados nem como elementos de avaliação dos próprios percursos, nem como avaliação dos percursos das crianças.

## **CAPÍTULO III**

### **3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: vozes e desafios para a qualificação**

Diversos questionamentos relacionados aos registros e à documentação das práticas pedagógicas realizadas na escola foram suscitados com referência à ênfase burocrática com que tais documentos são concebidos e tratados, podendo até ser negligenciados quando da gestão dos processos educativos de ensino e aprendizagem. O convite à participação na entrevista foi feito a todas as professoras que atuam na escola. Entre as que concordaram em participar voluntariamente, contamos com cinco professoras de sala de aula. Segundo as próprias professoras, todas atuam na rede pública municipal de ensino e têm formação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Infantil.

Para a realização das entrevistas, contamos com a anuência das participantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido–TCLE. No desenvolvimento das entrevistas, seguimos as orientações quanto aos princípios éticos indicados por Bogdan e Bicklen (1994): esclarecemos nossa intencionalidade ao negociar a autorização para efetuar o estudo; confirmamos a proteção às identidades dos sujeitos para que não houvesse nenhum desconforto aos participantes em função dos dados coletados; mantivemos o tratamento respeitoso aos participantes e a atitude autêntica ao registrar os resultados.



Neste capítulo, buscamos apresentar e refletir sobre os “achados” da investigação empírica, tendo por base as orientações curriculares e pedagógicas do sistema de ensino estudado e as vozes das professoras que atuam na unidade escolar da Educação Infantil, vinculada ao Sistema de Ensino Municipal de Manaus-AM.

Apesar dos propósitos postos no projeto de pesquisa desta dissertação, os objetivos da investigação foram sendo delineados e refinados à medida que fomos interagindo com os sujeitos na escola, a partir das observações sobre o processo pedagógico escolar e nos diálogos com as professoras e Equipe Pedagógica da Escola.

As questões orientadoras da investigação empírica também foram se delineando especialmente a partir das “vozes das professoras”, entendendo-as como referência privilegiada da discussão sobre os significados, os procedimentos e a importância da documentação na prática pedagógica da Educação Infantil. A partir da leitura e análise das informações obtidas, procuramos identificar e compreender as condições do trabalho com a documentação em seus processos de elaboração cotidiana, as orientações emanadas do sistema e a socialização sistemática.

Neste capítulo, nosso objetivo é privilegiar as vozes das professoras, evidenciando suas concepções, experiências cotidianas com a Documentação Pedagógica e as condições reais de trabalho na escola de Educação Infantil.

O trabalho de campo, segundo autores como Minayo (2013), permite a interação entre pesquisador e os atores inseridos nessa realidade sobre a qual são formuladas as questões.

Ao acessar os sujeitos e os materiais relativos às experiências cotidianas envolvendo a documentação pedagógica na escola de Educação Infantil, visamos conhecer os processos que envolvem as relações entre as professoras, as crianças, a gestão institucional, a comunidade escolar e a Documentação Pedagógica e, conseqüentemente, contribuir com o aumento dos conhecimentos sobre nosso objeto de estudos.

Na organização do material coletado por meio das entrevistas, foram utilizados numerais em substituição aos nomes das professoras entrevistadas. Estes numerais não se relacionam a nenhuma ordem hierárquica, mas visam atender a questões norteadoras na identificação dos relatos.

Retomando as questões norteadoras da pesquisa e as categorias iniciais para a abordagem empírica, as entrevistas foram realizadas com o objetivo de aprofundar a compreensão quanto às concepções docentes sobre a Documentação Pedagógica envolvendo sua prática, os procedimentos, os instrumentos de registro e suas finalidades, o planejamento e a avaliação do trabalho na escola de Educação Infantil, assim como a relação entre a prática da Documentação Pedagógica, a construção de conhecimentos e a qualidade da prática pedagógica no âmbito da escola de Educação Infantil.

A reflexão com as professoras entrevistadas se voltou para conhecer os processos de execução e a avaliação do trabalho pedagógico e abordar os limites e as possibilidades que envolviam a prática da Documentação Pedagógica na escola de Educação Infantil.

Para a realização das entrevistas, foram utilizados cinco aspectos, a partir dos quais foram desdobradas as questões de roteiro para as entrevistas de tipo semiestruturadas (Apêndice IV). Os aspectos tratados foram os seguintes:

1. As concepções das professoras sobre a Documentação Pedagógica;
2. Os procedimentos e instrumentos utilizados para o registro e para a documentação;
3. Qual a influência dos documentos orientadores da prática pedagógica na prática da Documentação Pedagógica?
4. As limitações à prática e socialização da Documentação Pedagógica produzida na escola;
5. As sugestões quanto a melhorias da Documentação Pedagógica na escola de Educação Infantil.

A etapa de categorização dos relatos das professoras se constituiu na atividade mais complexa, quando os relatos apontaram para configurações que assumiram a função de eixos norteadores do estudo.

O estabelecimento de categorias atendeu tanto às especificidades de agrupamento mediante o campo educacional e pedagógico envolvido, quanto à classificação exclusiva e, ao mesmo tempo, integrada de campos com significados postos nas falas das professoras e também na articulação com as observações

sobre o cotidiano escolar e a documentação analisada. A categorização das vozes contemplou três referências principais:

- a) Apreender as concepções e os entendimentos acerca dos significados, finalidades e usos dos elementos da Documentação Pedagógica e considerando a sequência de observação, registro e documentação das ações docentes com as crianças;
- b) Apreender o modo como se apropriam e compreendem o conjunto de procedimentos e orientações da Documentação Pedagógica no âmbito do Sistema de Ensino - A organização do trabalho pedagógico escolar - as condições da organização da prática de Documentação Pedagógica, relacionadas ao currículo, ao planejamento e à avaliação da aprendizagem; bem como os agenciamentos institucionais de produção e socialização da documentação produzida;
- c) Apreender o modo como compreendem e operam a Documentação Pedagógica no âmbito específico da prática pedagógica - A documentação nas atividades pedagógicas – referente à abordagem da utilização da observação, do registro e da documentação diretamente relacionada às atividades com as crianças.

### 3.1 Concepções, finalidades e procedimentos da Documentação Pedagógica

A prática da Documentação Pedagógica não é novidade para as professoras entrevistadas que ressaltam a sua obrigatoriedade nos Centros de Educação Infantil-CMEI, da Secretaria de Educação Municipal-Semed de Manaus-AM.

Nesta primeira categoria, organizamos depoimentos que evidenciam os entendimentos das professoras entrevistadas acerca das finalidades, tipos e usos das observações, registros e Documentação Pedagógica. Buscamos refletir sobre estes entendimentos, ressaltando suas bases e alcances.

Num primeiro depoimento, descrito a seguir, verificamos que o entendimento quanto à Documentação Pedagógica se refere ao acompanhamento e à análise do desenvolvimento dos planos de trabalho, no respaldo às ações docentes na consecução dos objetivos propostos.

*É um documento que nos respalda, se os nossos objetivos estão sendo alcançados, ou não, e também é um documento que, através dele a gente pode fazer uma análise, ao final, e saber daquilo que nós conseguimos, ou não. Serve pra analisar, também, os pontos positivos e negativos do nosso trabalho, todas as propostas que são estabelecidas durante o trimestre, durante o planejamento, que é feito para ser executado. Então, ele é um documento que nos garante se estamos realmente alcançando aquilo que nós estamos propondo durante a execução do nosso trabalho. (P. 1).*

Outra professora ressalta que a Documentação Pedagógica se define como um conjunto de instrumentos para registro, visando à análise e à melhoria do trabalho na docência.

*A documentação pedagógica é um conjunto de instrumentos que o professor tem pra conhecer e avaliar o seu aluno e o seu trabalho pedagógico. Pra poder melhorar esse trabalho, vendo os pontos negativos e positivos dele. (P. 3).*

As professoras fazem referência à atividade de observação como condição para a atividade de registrar as ações pedagógicas na sala de aula, bem como conhecer a realidade dos alunos. No relato a seguir, podemos identificar a

compreensão integradora, quando as professoras citam e identificam os instrumentos e procedimentos que configuram os processos de documentação.

*É por meio das observações que nós realizamos na sala de aula que é uma forma de conhecer o aluno, a realidade na qual ele está inserido, e trabalhar em cima disso, baseado no cotidiano da criança. (P. 2).*

*Depois, a gente trabalha com essas observações na elaboração do Parecer Descritivo das crianças. Que é um dos instrumentos de registros escolares. (P. 2).*

*Agora mesmo, eu estava trabalhando com uma Ficha, que é como se fosse um roteiro que a gente usa pra preencher o Parecer. Essa Ficha trata das Doze Experiências. E aí a gente marca com um "X" onde tem as letras A, B ou C, correspondendo ao que a gente percebeu. Se as crianças conseguiram trabalhar com as experiências. "A" , quando está tudo ok, e "C", quando..., é como um roteiro pra preencher o Parecer Descritivo, depois. (P. 3).*

*Tem a Ficha do Planejamento; tem o Registro Diário; Têm essas Fichas, o Caderno de Registros do professor. E o Parecer Descritivo é o produto final, de tudo isso. (P. 3).*

Dentre os instrumentos citados, há o destaque feito quanto ao Caderno de Registro, como sendo o instrumento que contém as observações acerca do acompanhamento ao desenvolvimento das crianças, conforme o relato a seguir:

*No Caderno de Registro, de acordo com a aula a ser dada naquele dia, eu vou registrar até cinco crianças. O quê nos orientam é que sejam cinco crianças por dia, de forma que no final da semana tenha registrado a turma inteira. Então, são selecionadas cinco crianças pra colocar naquele registro diário, que eu registro de acordo com a aula dada. E mais alguma ocorrência, no caso, de violência, alguma coisa que eu precise acrescentar de alguma criança. (P. 3).*

No conjunto das peças que compõem a Documentação Pedagógica, o Caderno de Registro se constitui no instrumento básico e a fonte das diversas anotações das professoras, desdobrando-se no preenchimento e composição de outras formas de registro, como as Fichas de Acompanhamento e o Parecer Descritivo Individual sobre cada criança.

O Caderno de Registro favorece, também, a sistematização de ocorrências que podem ser utilizadas pelo coletivo da escola, pela Direção, assim como na

mediação dos diálogos com os responsáveis pelas crianças. O próprio Parecer Descritivo é resultado, também, das anotações específicas das professoras, conforme o próximo relato,

*No Parecer Descritivo, o registro é só sobre o desenvolvimento da criança. Alguma coisa que saiu fora da rotina, uma criança cai, se machuca, ou chega na escola com um machucado, ou quando acontece uma confusão entre ela e o coleguinha, ou se ela passou mal. Tudo isso tem que ser registrado! Nós fazemos o registro disso no Caderno de Registro. E o objetivo é esse! Registrar cada momento. Isso eu faço no meu diário, mesmo! E ele fica comigo! É um registro pra respaldar o professor! Não é obrigatório que todos conheçam, mas ele é meu, é obrigatório pra mim! Agora, se precisar, a diretora, a coordenação, né, até mesmo os próprios pais, em relação a um fato mais agravante, aí sim, dá pra ter acesso ao meu Caderno de Registro. E também, ele vai me ajudar no registro do Parecer trimestral. (P. 4).*

Composto de uma única lauda, o Parecer Descritivo é entendido como o documento mais importante no qual são identificadas a idade e a etapa em que a criança está matriculada e, principalmente, o arrazoado, redigido em metade de uma página, sobre os aspectos do desenvolvimento da criança.

Ressalta-se que não há qualquer orientação específica, no próprio documento, acerca de seu preenchimento. (Anexos IV e V). Para que os registros sejam efetivados, as professoras devem exercitar a observação sistemática do processo pedagógico junto às crianças. Em primeiro lugar, destaca-se que a observação tem a criança na centralidade, ressaltando seu desenvolvimento e suas relações no espaço escolar.

*Eu vejo que, é realmente necessário fazer a observação! Não só daquela criança, mas, também, dela com as outras coleguinhas, nas interações! Isso daí é importante na educação infantil. Mas também a forma como ela se enxerga, como ela se vê, como ela percebe que ela é, a evolução dela! Eu vejo que a observação é muito importante! Como é que eu vou avaliar o meu aluno se eu não tiver feito a observação? Como é que eu vou elaborar o meu registro se eu não prestar atenção? (P. 2).*

Conforme o relato desta professora, a observação resulta em informações que serão registradas no Caderno de Registro, sendo um instrumento de uso pessoal das professoras, e a referência dessa observação é a criança. As professoras apresentam, aqui, a diversidade do que observam, as observações sobre os comportamentos, as relações entre as crianças, a forma como chegam à escola e como interagem com as atividades que vão sendo desenvolvidas.

Em seus relatos, as professoras apresentaram suas concepções sobre a relação entre a observação e os registros, salientando os aspectos do que é observado em termos do desenvolvimento das crianças, envolvendo ainda a percepção do percurso desse desenvolvimento. Aqui, destaca-se a formação prévia do “olhar” do professor como observador voltado para a análise do desenvolvimento da criança, especificamente, através das atividades escolares.

*Eu acredito que a partir do momento que você para pra observar, começa a conhecer a criança e a procurar mecanismos pra trabalhar direcionado àquela criança individualmente. A partir da observação você vai conhecer a criança em todos os sentidos, no emocional, no psicológico, na questão da socialização. Principalmente no início do ano, você pode estar fazendo essa observação, estar fazendo essa ponte. Do quê foi, do quê evoluiu, o quê precisa evoluir! (P. 2).*

Os relatos das professoras reafirmam quanto a suas concepções sobre as finalidades da atividade de observação e sua importância no desenvolvimento do trabalho com as crianças.

*Bem! Eu vejo assim. A observação, ela nos ajuda a fazer uma análise quanto ao trabalho que está sendo desenvolvido com a criança individualmente! Apesar de que, nem tudo que a gente observa há possibilidade de ser registrado! Às vezes, a gente deixa que algumas coisas escapem! (P.1).*

Todavia, como sinaliza o depoimento anterior, nem todas as situações que são observadas pelas professoras chegam a ser registradas por elas, sendo este um relato comum a todas as professoras.

*Têm situações que eu registro e têm situações que eu não registro. Uma situação que eu não registrei, mas que num determinado momento, aquilo que ficou lá atrás, e eu não registrei, está sendo relevante aqui, pra mim. Têm situações que eu registro e que, às vezes, nem é tão relevante. E têm situações que eu não registro e se torna, num determinado momento, bastante relevante! Quantas vezes, eu me vejo analisando uma atitude de uma criança e vou me recordando de outra situação que aconteceu lá atrás, que não foi registrada, mas que eu vejo agora como importante. (P.1).*

As professoras realizam reflexões sobre as ações e o valor da observação e do registro. Destacam sua importância para respaldar as ações pedagógicas diante da teia de relações, com os pais, com os gestores da escola e com a própria criança.

De acordo com os relatos das professoras, as observações e os registros envolvem mais do que as atividades e os conteúdos, envolvem os comportamentos e as relações estabelecidas entre as crianças, trazendo para a cena os aspectos dos relacionamentos e da afetividade.

*Não é só a questão pedagógica em si do conteúdo que vai ser trabalhado, ensinado. Existem outras questões também que acontecem na sala de aula, como eu falei, que eu tenho que observar, independente do conteúdo. Todas essas questões, das relações entre eles, da brincadeira, a questão da agressividade entre eles, as situações que acontecem no relacionamento entre eles. (P. 1).*

As professoras que atuam em sala de aula cotidianamente, por meio das suas observações, passam a conhecer cada criança que faz parte da turma que acompanham ao longo de um ano letivo, ainda que essas observações não cheguem a ser materializadas como registros escritos, dando às professoras condições de agenciamentos às situações particulares do grupo de crianças.

*A documentação pedagógica, [...] é necessário por que você está trabalhando com crianças. E é necessário que esses registros sejam feitos pra acompanhar a evolução da criança. Tem o registro em relação ao comportamento da criança e tem o registro em relação a questões burocráticas, que são os Relatórios, os Diários. E isso faz parte da rotina! É necessário pra quê o processo ande. (P. 2).*



A professora anterior reitera que a evolução do desenvolvimento e o comportamento da criança são a referência principal da documentação, mas que esta atende também a finalidades burocráticas para fazer o “sistema andar”. Exceto o Caderno de Registro, todos os demais documentos e instrumentos devem obedecer ao padrão recomendado pela Secretaria de Educação.

*As orientações são de que a gente não pode sair fora do padrão, a gente tem que tá conectado com a Proposta da Semed, isso é importante, porque nós temos que fazer o registro diário, do diário escolar, aí tem que fazer os Pareceres, que são trimestrais, o Caderno de Registro, o Parecer Descritivo trimestral, o Diário, com a frequência e o que foi abordado no dia. O Parecer é o mais importante, porque você vai tá colocando esse documento, não só pra escola, mas colocando o desenvolvimento da criança pros pais, eu acredito que o Parecer seja o mais importante. (P. 2).*

O relato desta professora apresenta uma série de desdobramentos de finalidades, uso e relação entre os documentos e instrumentos que compõem a Documentação Pedagógica segundo a orientação da Semed/Manaus-AM, como os documentos: Parecer Descritivo e Diário, o Caderno de Registros e a Ficha de Planejamento.

O padrão referido no relato da professora é parcial e bastante lacônico, o documento Diário e o instrumento Ficha de Planejamento são os que apresentam detalhes quanto a sua formulação. A Ficha de Planejamento (Anexo II) indica que as práticas pedagógicas devem garantir experiências concebidas a partir das doze experiências curriculares indicadas no Artigo 9º das DCNEI's (2010); sendo que o formulário contém itens de planejamento didático, destacando-se o campo para indicar as habilidades e competências a serem “desenvolvidas” pela criança conforme a realização das experiências pedagógicas.

Na referência ao instrumento Diário, encontramos dois campos principais para o seu preenchimento; o primeiro para identificação do controle sobre a frequência diária das crianças e o segundo para registro da atividade principal desenvolvida a cada dia. Este instrumento é normatizado pela Resolução nº. 05 de 17/12/2009-Semed/Manaus. Em relação ao instrumento denominado Caderno de Registro, é um caderno com folhas em branco e com a identificação da Semed/Manaus-AM na capa. (Anexo I).

Como posto no parágrafo anterior, a Documentação Pedagógica é composta por diversos documentos e instrumentos particulares, sendo notória a compreensão integral das professoras quanto a suas finalidades e especificidades, assim como seu padrão de formulação e composição, visando à orientação ao desenvolvimento do trabalho a ser realizado na escola de Educação Infantil; do planejamento anual até o relatório final de atividades do ano letivo.

Neste primeiro agrupamento das entrevistas, identificamos que as professoras entrevistadas têm tanto conhecimentos específicos quanto da totalidade dos instrumentos e documentos que compõem a Documentação Pedagógica com os quais observam e formulam os registros acerca das crianças e das atividades na escola de Educação Infantil. Todavia, neste primeiro agrupamento, o entendimento das professoras está bastante restrito aos aspectos administrativos da documentação, configurando a documentação como base para a quantificação, o controle da frequência e das atividades realizadas, como dados para a apresentação aos pais e à própria Semed/Manaus-AM.

Nos entendimentos manifestos, não percebemos “horizontes externos” ao modo de organização das escolas de Educação Infantil. Não houve juízos, ou concepções, alicerçadas em informações ou conhecimentos que advenham de campos teóricos e metodológicos referentes à formação inicial ou continuada. O que podemos depreender é que é a própria Rede de Ensino que “educa” os professores, formando seus entendimentos acerca da Documentação Pedagógica, o que caracteriza uma aprendizagem de base empirista, condicionada pelas experiências com o trabalho escolar.

No que diz respeito às bases curriculares, a referência feita por elas resulta de uma compreensão normativa das experiências curriculares adotadas pela Semed/Manaus-AM, mas sem conseguirem contextualizar essas experiências quanto às suas origens e dinâmica de organização, o que está posto tanto nos RCNEI's (1998) quanto nas DCNEI's (2010).

### **3.2 A organização do trabalho pedagógico escolar e suas implicações na Documentação Pedagógica**

A organização do trabalho escolar está assentada em concepções e modelos os quais imprimem determinados modos de divisão do trabalho, de gestão dos recursos, do currículo e do planejamento. No Brasil, em razão de nossa herança social autoritária, a organização do trabalho escolar tem se caracterizado pelo perfil burocrático, centralizador e autoritário, apesar de muitos gestores escolares se intitulem democráticos, participativos e transparentes.

Em estudo sobre a organização das experiências educativas na Educação Infantil, Lilian Katz (1999) questiona a organização das escolas de Educação Infantil com base no modelo tradicional da indústria.

O modelo industrial, tido como uma moldura para o desenho e a interpretação da educação, é inapropriado de vários modos em cada nível da educação, sobretudo para crianças pequenas [...] em instituições concebidas conforme o modelo de uma fábrica, os indivíduos são intercambiáveis; a única exigência é a de que o indivíduo realiza as mesmas funções e papéis previamente estabelecidos de forma padronizada. Um modelo industrial também implica que a educação é um processo unidirecional: os adultos impõem procedimentos de instrução sobre o material bruto – as crianças – a fim de o transformar, de modos previsíveis. (KATS, 1999, p. 52).

A prática da observação, dos registros e da Documentação Pedagógica se configura, também, segundo concepções e modelos de organização do trabalho pedagógico escolar, o que define padrões de divisão do trabalho, de organização do tempo, modos de planejar as ações, articular os sujeitos envolvidos, proceder ao acompanhamento das ações, e, principalmente, fazer a gestão pedagógica do currículo e das atividades que serão desenvolvidas na sala aula e na escola.

Nesta segunda categorização dos depoimentos das professoras entrevistadas, trataremos, justamente, dessas questões, descrevendo e refletindo sobre a compreensão que elas manifestam acerca da organização do trabalho pedagógico escolar e suas implicações na Documentação Pedagógica. Interessa compreender como a Rede de Ensino, a escola e as professoras se organizam e

agenciam o trabalho pedagógico a partir da Documentação Pedagógica na escola de Educação Infantil.

Na escola, a Documentação Pedagógica é composta por diversos instrumentos advindos das orientações da Semed/Manaus-Am, os quais orientam o desenvolvimento do trabalho realizado na escola, do registro das observações sobre as crianças até o relatório final de atividades do ano letivo.

Conforme o relato a seguir, os encontros para planejamento pedagógico se iniciam com a semana pedagógica, realizada no início do período letivo, quando o plano anual de atividades é apresentado e suas propostas são discutidas. Conforme o calendário anual, são definidas as datas para a realização dos encontros para o planejamento mensal.

*A gente tem um momento pra discutir a Proposta, sobre o RCNEI, todos esses documentos, que é na Semana Pedagógica. No início do ano! Tipo uns três, quatro dias. A Semed manda uma documentação, toda a programação do ano. Aí, a gente vai discutir a Proposta, os projetos vindouros. Então, nesse período, a gente aborda a questão da documentação. Agora, durante o ano, a gente faz as formações, né, que vai nos auxiliar na nossa prática mesmo, dentro da Proposta, mas a questão de documentação, mesmo, que nos norteia na educação infantil, a gente geralmente tem no início que é a Semana da formação. A gente discute os objetivos, as experiências, que tem que levar em consideração. Eu tinha até um CD que tinha toda essa proposta, a programação da formação. (P. 2).*

Segundo o relato a seguir, o planejamento na escola ocorre segundo estruturas, ritmos e temporalidades diferenciadas, conforme as especificidades de cada turma.

*O planejamento mensal, nós fazemos de maneira coletiva. Aí, depois, o semanal, cada professora faz conforme a realidade da sua turma. A realidade da minha turma não é igual a das outras professoras. Cada uma faz de uma forma diferente. O número de atividades feitas em cada turma, também fica variado. [...] O plano mensal, eu costumo cumprir mais rápido, mas não é porque eu tô correndo, acelerando o processo, não. Eu faço conforme o ritmo da turma. Então, eu já estou na letra "C"! A outra professora já está na letra "D". A outra terminou as junções, e ela já está trabalhando a formação de famílias silábicas! [...] Planejamento mensal, é junto, mas*

*o Semanal não! E eu ainda me junto uma das professoras, pra ver se a gente coincide nos conteúdos [...] O registro sobre as crianças, eu faço sozinha! (P. 4).*

A referência principal do planejamento e o acompanhamento do trabalho escolar abordam o tratamento pedagógico das experiências curriculares, as quais são definidas com o currículo mínimo da Educação infantil na rede municipal de ensino de Manaus-AM. Assim se refere uma professora:

*Nós fazemos o planejamento mensal. Agora, o semanal, a gente vai adequando à realidade de cada turma. Não é igual. E a prática acaba ficando diferente e a metodologia também. Mas a gente toma base na proposta pedagógica da Semed. Também tem a cobrança sobre isso. Porque tem o currículo mínimo, tratando das doze experiências obrigatórias, pra ser cumprido a cada trimestre. Então, nós adequamos o nosso planejamento pra encaixar as doze experiências com os trinta aspectos experienciais, e alcançar a meta da secretaria, se não o farolzinho fica vermelho. Então, tem o acompanhamento da secretaria, a supervisão pra verificar o que foi feito e o que não foi, dentro do currículo mínimo que trás orientações, sugestões de atividades. A assessora pedagógica do distrito sul vem, olha nosso diário, pra ver se realizamos os trinta aspectos. (P. 3).*

Segundo o relato desta outra professora, a Documentação Pedagógica embasa e dá visibilidade ao trabalho definido nos encontros para o planejamento pedagógico.

*A documentação pedagógica serve pra analisar os pontos positivos e negativos do nosso trabalho, todas as propostas que são estabelecidas durante o planejamento, que é feito para ser executado! Então, é um documento que nos garante se estamos realmente alcançando aquilo que nós estamos propondo durante a execução do nosso trabalho. (P. 1).*

Os encontros de professores para o planejamento das práticas pedagógicas ocorrem a cada trinta dias, portanto são mensais, seguindo o calendário anual da Semed/Manaus-AM.

O planejamento mensal é coletivo, já o planejamento semanal é feito em pequenos grupos, quando as professoras que trabalham com o primeiro período,

atendendo a crianças com idade entre três e quatro anos, trabalham juntas. Assim sendo feito pelas professoras que atendem ao segundo período, atendendo crianças com idade entre quatro e cinco anos.

Nestes encontros, ainda que sejam destinados às trocas e discussões quanto às questões pedagógicas; os registros e a Documentação Pedagógica não costumam ser abordados e nem há trocas posteriores sobre os registros; havendo bloqueios e cortes entre o planejamento e os registros das ações realizadas conforme o relato desta professora, a seguir,

*Entre nós, professoras, a gente conversa, principalmente no planejamento, mas sobre registros, quase não se conversa. Têm situações que a professora não sabe como agir, ela vai e se aconselha com a colega que já tem mais experiência. Então, na verdade, uma ajuda à outra. Só que a questão, assim, de pegar, chegar e ler os registros uma da outra, nenhuma faz. A gente faz mais comentários. (P. 4).*

Entre as diversas situações que dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola de educação infantil, as professoras fazem referência à inserção de atividades não previstas no calendário anual, gerando a necessidade de alterações constantes no planejamento pedagógico e ajustes na programação das professoras.

Como consequência, elas passam a ter que flexibilizar suas ações para dar conta de todo o trabalho. A Documentação Pedagógica, nesse sentido, funciona como um dos recursos utilizados para o ajuste de planos e atividades.

*Às vezes acontece de o nosso planejamento semanal estar concluído, os conteúdos e os recursos já definidos e separados, aí, alguém vem e diz que chegou uma atividade, que nós vamos ter que encaixar porque é uma atividade determinada pela secretaria. Mas, que não estava inclusa no Calendário Anual. (P. 4).*

Uma questão evidenciada por todas as professoras é que, na organização do trabalho escolar, não há tempo suficiente para a realização dos registros, o que exige diversas estratégias, como relatado por esta professora,

*Uma questão que eu vejo que dificulta a documentação pedagógica é que a gente não tem um momento pra fazer a documentação. Porque são muitas atividades, as crianças exigem atenção. A gente tem que dar atenção às crianças e fazer a documentação. Eu acredito que ela é importante, tanto pra mim, para o próprio processo, para as crianças. Em todos os sentidos ela é importante. Então, teria que ter um momento próprio pra fazer os registros, sem deixar de dar atenção às crianças, porque ou você escreve, com atenção no que tá escrevendo, ou você faz algo mais rápido, que não fica tão bom como poderia ser. Eu, por exemplo, acabo fazendo os registros do meu caderno, em casa mesmo. A minha turma é de primeiro período, crianças de três e quatro anos. Exige muita atenção. (P. 4).*

Esta professora cita a rotina de atividades que não inclui momentos regulares ou específicos para tratar da elaboração da documentação ainda no período horário do trabalho docente, no ambiente escolar.

*Na maioria das vezes, o professor leva pra casa pra fazer. Eu faço tudo na escola, no momento que dá! Aí, quando eu penso em fazer o registro em sala de aula, é agenda pra preencher, pra responder pra pai, é tarefa pra casa, que a gente envia dia de terça e quinta feira, é recado que vem em cima da hora! Eles lançam várias atividades pra gente executar, não dão o suporte necessário. Eu acho isso muito errado! (P. 4).*

A professora faz referência à obrigatoriedade da Documentação Pedagógica, cita limitações geradas pela falta de professora auxiliar e de tempo específico destinado às atividades de planejamento e organização da documentação. Segundo as entrevistadas, a solução apontada pela supervisão pedagógica é que as professoras realizem os registros diários no mesmo período das atividades com as crianças. Elas referem que para que as crianças possam estar com alguma atividade enquanto elas realizam os registros, elas exibem vídeos ou distribuem brinquedos, para que possam dar conta de redigir as anotações e os registros necessários.

*Outra questão que eu vejo que dificulta a documentação pedagógica é que a gente não tem um momento pra fazer a documentação. Porque são muitas atividades, as crianças exigem atenção. A gente tem que dar atenção às crianças e fazer a documentação. (P. 4).*

As professoras, em seus relatos, fazem referência a situações em que os registros escritos diários ficaram inviabilizados pela superposição das atividades pedagógicas. No relato a seguir, a professora deixa explícito o acúmulo de atividades, uma vez que precisará realizar os registros correspondentes há vários dias num único momento.

*Não deu pra fazer o registro de jeito nenhum! Aí, quando é assim, o quê que eu faço? No outro dia, eu venho, espero um momento, porque eu vou registrar aqueles cinco que eu não registrei, do dia anterior, mais os cinco do dia atual, aí, o quê que eu faço? Vou olhar o Caderno, né? Vou ver o quê eu trabalhei com eles! Aí, com base no quê eu trabalhei, eu vou lembrar de cada um daqueles que eu tinha que ter feito a observação individual da criança! Eu vou lembrar do retorno deles pra mim! Eu fico lembrando como foi que “Fulano” agiu? Aí, eu penso: “Bem, ‘Fulano’ conseguiu! ‘fulano’ não conseguiu! ‘fulano’ fez isso! ‘fulano’ fez aquilo!” Aí, eu vou registrando sobre todos os do dia anterior e os do dia atual! (P. 1).*

Quando as professoras relatam a dificuldade em realizar os registros no cotidiano dinâmico da escola de Educação Infantil, elas fazem referência à dependência das lembranças para poderem registrar as observações diárias sobre as cinco crianças, conforme as orientações oriundas da coordenação pedagógica. A professora, autora do relato a seguir, sinaliza a solução conclusiva, salientando que cada uma delas formula seus registros em tempo pessoal, e se “organiza do jeito que dá”:

*Bem, nessa questão, a escola deixa à vontade. É o professor que tem que ver o seu momento, Faz quando der. Essa questão do registro “é muito” da prática do professor. Tem quem faz na sala, tem quem deixa pra fazer em casa, pelo menos eu, sou sincera, eu não faço todos os dias. Aí, quando eu vou fazer eu tenho que ficar lembrando: Dia tal, o quê que aconteceu? E no dia tal? Eu, particularmente, faço assim. Então, a questão de como cada professor se organiza pra fazer o registro? Cada professor se organiza do jeito que dá. É bem individual! Por exemplo, o registro agora, do Diário. Nós vamos ter que registrar. Vão nos dar um dia sem crianças na sala de aula pra fazermos esse registro. Mas, nós vamos ter que atualizar os registros que foram feitos durante vários meses, porque vamos passar do Diário provisório para o Diário oficial e com certeza, vai precisar de dois, três, quatro dias. (P. 4).*



Uma questão central que foi objeto de vários apontamentos se refere à organização pedagógica dos eixos norteadores da Educação Infantil, as doze experiências curriculares que, conforme determinações da Semed/Manaus-AM, devem ser desenvolvidas durante cada trimestre e registradas no diário de aulas. Essas doze experiências são apresentadas no Artigo 9º das DCNEI's (2010). A este respeito, contatamos conflitos de entendimento quanto às bases curriculares, envolvendo os RCNEI's (1998), as DCNEI's (2010) e a PPCEI-Semed/Manaus-AM (2016).

Ao serem questionadas sobre os registros e a documentação das atividades e conteúdos trabalhados com as doze experiências propostas pelas orientações oficiais curriculares da Educação Infantil, assim respondeu uma professoras:

*Sim! Inclusive essa semana eu me deparei com uma situação com relação aos nossos conteúdos, né? Porque houveram muitas mudanças de uns três anos pra cá. A Proposta, ela foi sofrendo mudanças, inclusive, os conteúdos dentro dessa nova Proposta. Hoje, pra você encaixar o quê você está querendo trabalhar, de forma clara [...] é porque, hoje, eles (os conteúdos) são relacionados às doze experiências, e andou sendo um pouco complicado! porque, até as doze experiências, elas estão muito assim, parecidas, né? Na sua linguagem. (P. 1).*

A divergência principal da professora se refere ao caráter formalizado e codificado das doze experiências, cuja linguagem parece não contemplar e nem representar os conteúdos trabalhados em sala de aula.

*Porque, nós temos que, a cada trimestre, contemplar as doze experiências! Então, em cada experiência dessas, se encaixam vários conteúdos que estão implícitos nelas. Mas que não estão claros, porque só vêm a referência às experiências, então eu fico tentando buscar, onde eu vou encaixar. Porque elas têm uma linguagem que a gente coloca lá, mas que se a gente for analisar, na prática, muitas coisas deixam de corresponder ao que foi aplicado, né? (P. 1).*

A referência feita pela professora quanto à falta de uma linguagem mais esclarecedora sobre a prática das doze experiências sugere a necessidade de orientações mais detalhadas quanto a possíveis dúvidas partilhadas por outros

profissionais da escola que, como ela, não sentem segurança no desenvolvimento do trabalho na realização das citadas experiências.

*O que nos orientam é que na hora de fazer o registro eu não posso colocar “as letras do alfabeto”, porque é para ser colocada a mesma linguagem do texto das doze experiências, por isso que eu digo que se tornou dificultoso! Não podemos colocar lá como era antes, o conteúdo trabalhado como sendo “a casa e as partes da casa”, mesmo que seja isso que eu tenha trabalhado com as crianças. (P. 2).*

É importante enfatizar o que a professora indica como conflito no registro das experiências curriculares indicadas, gerado pela imposição de um uso de linguagem a qual não atende à descrição das atividades em si. A forma da redação parece adquirir mais importância do que a descrição das atividades e dos conteúdos; sendo mais dirigida para quem vai analisar os registros do que para a finalidade pedagógica das professoras. O relato a seguir confirma essa interpretação.

*Porque a assessoria pedagógica vai analisar o meu planejamento, o meu plano mensal, e tem que encontrar a mesma linguagem das doze experiências! Lá no meu plano mensal tem que estar as doze experiências que eu realizei com as crianças. Desse plano mensal, eu vou transferir para o meu diário. Agora, no meu plano semanal, posso colocar a linguagem que eu quiser! “a vogal; o número cinco; a casa”, mas é no meu caderno de registro, eu posso porque é no meu caderno! Mas no planejamento, no plano mensal da escola! Não posso! Tem que ser com a mesma linguagem das doze experiências! Então, pra mim, é diferente da linguagem dos RCNEI’s, mais acessível, mais comum mesmo! (P. 1).*

Em verdade, essa questão se configura como problema de formalização dos conteúdos, reduzindo a informação e comprometendo os significados, as narrativas e os próprios registros das atividades e conteúdos trabalhados. As explicações feitas pelas professoras indicam haver muita dúvida que não foi sanada quanto ao registro das atividades realizadas com as crianças em conformidade com as orientações de relacioná-las à prática das doze experiências.

Os relatos das professoras quanto a suas dúvidas no desenvolvimento do trabalho de registro das atividades desenvolvidas com as crianças no cotidiano da escola de Educação Infantil, demonstra o quanto é importante a orientação

pedagógica aos professores de sala de aula, principalmente em situações em que ocorram alterações curriculares e pedagógicas, quanto aos modos de realizar o trabalho docente e, no interesse deste estudo, formular registros e a Documentação Pedagógica. Pela situação exposta, todos os aspectos da organização pedagógica ficam complicados.

Os encontros para planejamento são momentos essenciais para que todos os questionamentos sejam ouvidos e as dúvidas esclarecidas, evitando-se situações problemáticas posteriores que possam chegar a comprometer a qualidade do trabalho em que todo o processo de acompanhamento, execução, avaliação e reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças têm por base as formas como essas práticas são percebidas, registradas e interpretadas pelos educadores na escola de educação infantil. Quando questionadas sobre a busca de resolver suas dúvidas quanto às orientações à prática da Documentação Pedagógica, as professoras põem em questão o acompanhamento, a orientação e a formação continuada,

*Sim, mas o quê que adianta, né? O “sistema” impõe, e aí? A gente vai pra essas formações que, inclusive, eu já nem faço mais questão! [...] Porque a gente vai e, além de ver as mesmas coisas, quando a gente questiona sobre algo, e isso também acontece quando a gente questiona os nossos próprios assessores! Quando a gente questiona sobre alguma coisa! Simplesmente, dizem assim: “Cumpra o quê o sistema manda!” Só isso! (P. 1).*

A este respeito, é pertinente a reflexão de Carmen Barbosa (2008) acerca da precariedade e desatualização dos cursos de formação de professores. Os próprios conhecimentos específicos da Educação Infantil - teorias e metodologias - não incidem sobre o trabalho efetivo do professor.

Infelizmente, a formação dos professores ainda é precária no que diz respeito aos conhecimentos específicos que eles precisarão trabalhar com as crianças de educação infantil. Nos cursos de formação de professores, dificilmente os docentes têm experiência na educação infantil ou em pesquisas que relacionem a sua área de conhecimento e a infância. Os currículos privilegiam as disciplinas de fundamentos e as metodologias de ensino, que dificilmente agregam uma revisão dos conhecimentos curriculares que podem (ou devem) ser trabalhados mais do que aquilo que vai ser estudado. (BARBOSA, 2008, p. 40).

A descrição e reflexão apresentadas nesta categorização trazem implicações diretas no processo pedagógico, envolvendo as relações das professoras e as crianças na escola de Educação Infantil, uma vez que estas relações estão assentadas no desenvolvimento de atividades e conteúdos curriculares, devendo ser objetivadas nos diversos documentos e instrumentos que compõem a Documentação Pedagógica.

Todavia, através dos relatos das professoras, constatamos uma visão bastante tradicional e tecnicista de organização do trabalho escolar, sem atentar para a inovação dos processos pedagógicos, e, principalmente para as singularidades da Educação Infantil, em que qual o currículo, o planejamento e a avaliação devem envolver especificidades diferentes do que ocorre no Ensino Fundamental e Ensino Médio. A este respeito, salientamos a reflexão de Barbosa (2008), quando afirma que

É preciso desvencilhar-se da ideia de planejamento como ação a priori, de currículo unicamente como conteúdo organizado de modo sequencial e “lógico”— que determina de antemão o quê, quando e como as crianças aprenderão — e de avaliação como um trabalho para ser realizado ao final de um tempo predefinido. Todos esses elementos são compreendidos como processuais (BARBOSA, 2008, p. 32).

Carmen Barbosa nos diz, ainda, que para haver realmente aprendizagem, é necessário a organização do currículo de forma que seja significativo tanto para as crianças quanto para os professores. “Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infindavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando quem ouça, quem observe ou o que se aprende”. (BARBOSA, 2008, p. 35).

Nos relatos das professoras, salta à vista a contradição com o que sinaliza esta autora, uma vez que as citadas doze experiências curriculares se convertem em mecânica de cumprimento de pontos. As professoras sinalizam extrema dificuldade em compreender, ver a importância e articular as experiências nos processos educativos das crianças.

É preciso superar a concepção mecânica de planejamento e de currículo, como algo previamente definido e impermeável às necessidades e aos acontecimentos dos sujeitos envolvidos numa dinâmica pedagógica. Priorizado

como um número “X” de atividades para serem executadas ao longo de três meses, definidos pela própria coordenação pedagógica, o currículo e o planejamento se tornam “camisa de força” que compromete a qualidade da ação docente, o trabalho escolar e a formação da criança na Educação Infantil.

Neste aspecto, os registros e a Documentação Pedagógica não podem contribuir para a construção do conhecimento e da qualidade formativa dos sujeitos. É pertinente a reflexão feita por Jussara Hoffmann (2015) a este respeito:

Numa visão classificatória, os professores tendem a se colocar de forma imparcial e objetiva, julgando de forma estática a “maior ou menor capacidade” das crianças de alcançarem objetivos definidos para uma determinada faixa etária (como é o caso das fichas classificatórias padronizadas). Nesse caso, eles assumem uma posição neutra, colocando-se de fora do processo avaliativo, apontando os níveis de desempenho das crianças a partir de certos critérios e em determinadas situações, sem fazer referência ao seu próprio trabalho pedagógico, sem analisar reações e manifestações infantis ou expressar suas impressões a respeito do que relatam. (HOFFMANN, 2015, p. 130).

A indicação de Luciana Esmeralda Ostetto (2012) sinaliza para a superação desse quadro e favorece a construção de horizontes pautados na construtividade do processo pedagógico, resignificando a função da observação, dos registros e da Documentação Pedagógica, concatenada com a experiência vivida, e tomando esta experiência como fonte de novas caminhadas.

A proposta de registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo, tem sido apontada e assumida como essencial para a qualificação da prática pedagógica. O registro da reflexão do professor, converte-se em atitude vital, na medida em que lhe dá apoio e lhe oferece base para seguir nesses termos, articulando-se ao planejamento e à avaliação. Registrar é deixar marcas, tecer memória, fazer história. É também a possibilidade de compartilhar descobertas, práticas e reflexões com outros educadores. (OSTETTO, 2012, p. 08).

### 3.3 A documentação nas atividades pedagógicas

Nesta terceira categorização do estudo, nosso interesse é refletir sobre a inserção da Documentação Pedagógica no âmbito das práticas pedagógicas envolvendo professores e crianças da educação Infantil. É neste campo que a Documentação Pedagógica deveria adquirir seus maiores significados e relevância, uma vez que envolve a atividade-fim da escola, qual seja, a formação da criança orientada pela organização e desenvolvimento de projetos pedagógicos mediados pela atividade dos professores. Sobre a relação entre a documentação e a dinâmica pedagógica na escola de Educação Infantil, assim se manifesta Carmen Barbosa:

Pensar a gestão de um grupo de crianças pequenas significa não apenas conhecer os contextos e apropriar-se de diferentes instrumentos e estratégias de ação pedagógica, mas construir uma história, uma narrativa com o grupo. Assim, para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ações educativas com as crianças pequenas, a observação, o registro e a documentação potencializam a ação do docente. Eles capturam os processos em acontecimentos, sistematizam e propõem ações para enfrentá-los, desenvolvê-los, ampliá-los. (BARBOSA, 2009, p. 101).

Quando tratamos do espaço especificamente pedagógico da Educação Infantil, a observação se constitui na atividade básica e cotidiana do professor, sendo objeto de instrumentos e de documentos específicos que compõem a Documentação Pedagógica nas escolas da Educação Infantil na rede de ensino de Manaus-AM.

De modo geral, o objetivo das observações realizadas é apresentado como sendo sobre o envolvimento das crianças nas atividades, enfatizando aspectos de seu desenvolvimento, interações e comportamentos.

Nos relatos realizados, tivemos certas dificuldades na identificação de informações mais detalhadas sobre a observação às crianças, sendo comum a afirmação de que a observação sobre as crianças incide sobre os aspectos do desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e da linguagem.

*É, eu acho assim, que você deve começar fazendo um resgate, né, de como a criança entrou, do quê já adquiriu, do quê precisa adquirir, você vai fazer um levantamento. Primeiro você começa lá da adaptação, em seguida você vai fazendo, relatos de a criança chegou na escola, em seguida, você vai, vai fazer essa ... ponte, do como ela*

*chegou e como ela está, e, fecha com a questão do quê ela já evoluiu e em que precisa evoluir. Essa questão do registro ela é importante, pra você não se perder no processo, né, porque você tem um início, você tem um meio e você tem que fechar, tem um fim, então, isso aí, é extremamente importante, pra você saber a evolução de como, é, se processou todo conhecimento, né, adquirido na criança durante todo o ano. Eu vejo muito, eu vou muito pro lado emocional, do afetivo, e do ... psicológico também, acho que é muito importante, e do cognitivo mesmo, a gente levanta mais esses três, quatro itens, né, o emocional, o afetivo, o cognitivo, e a questão da interação deles com os outros. (P. 2).*

Devemos destacar que, quanto aos relatos realizados quando das entrevistas, uma das professoras apresentou certo detalhamento sobre os itens a serem observados sobre o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, como segue:

*Em todos os aspectos, eu vejo que eles são bem diferentes! Cada um é um ser! Então, eu analiso a questão do aspecto físico, o crescimento deles, eu observo isso! A forma dos movimentos, como eles se relacionam com o espaço, a coordenação. Sobre as noções que eles têm de: em cima, em baixo, frente, costa. Se eles estão interagindo. Se a linguagem já faz parte da realidade deles. Então, eu vejo a questão física, motora, né? A questão emocional. Essas três, a física, motora, a questão emocional, que envolve a espiritual, e eu relaciono no pedagógico. Então, o meu ponto de partida é o pedagógico. Pra trabalhar as atividades com eles eu uso uma história, uma música, se eu for trabalhar a Matemática, a Natureza, a Linguagem, eu vou trabalhar em todos os aspectos do desenvolvimento deles, o físico, o cognitivo, o motor. Agora, no texto que eu vou colocar no Parecer, vai ser priorizado as questões positivas. Não podemos colocar nenhuma questão negativa! Eu posso falar em particular, mas não vai para o Parecer. Antes, até podia, mas devido alguns pais terem reclamado que a imagem do filho foi denegrada, então, acaba envolvendo a ideia de preconceito. (P. 1).*

Curioso notar que nenhuma das professoras entrevistadas faz referência à observação quanto aos modos como a criança chega à escola, quanto a questões sobre higiene, alimentação ou comportamentos. Nos diálogos informais, algumas professoras informaram que não poderiam se manifestar a respeito de situações que envolvessem as famílias das crianças, e que, quando ocorre algum caso mais complicado, este é tratado pela coordenação pedagógica da escola.

Cada professora tem seu próprio estilo de trabalho com as crianças, mas, no geral, seguem a rotina e o planejamento feito para o período. Trabalham conteúdos básicos como as formas de tratamento, os “bons” comportamentos, os dias da semana, o tempo-horário, o clima, as partes do corpo, as letras, os números, as cores, as formas etc. Dentro das atividades que são realizadas com as crianças, as professoras utilizam as próprias produções delas, como por exemplo, seus desenhos, para que elas percebam seus avanços. É o que o relato a seguir apresenta.

*Eu costumo fazer assim, a criança, ela faz um desenho, eu coloco a criança pra falar, né, ou então, a gente põe lá na parede, mas geralmente eu gosto que eles falem, porque, é [...] a criança pega, mostra o desenho, e ela acaba mostrando o quê foi que ela fez. Aí, às vezes, a gente não entende, né, e a criança vai e fala. A maioria é tímida, aí a gente vai incentivando “O quê que é isso?”, “Nossa! Tão bonito!” (P. 4).*

Em relação à observação diretamente relacionada aos aspectos pedagógicos, o desenho elaborado pela própria criança ocupa lugar destacado, e cada criança tem seu caderno de desenho. Uma das professoras, em seu relato, sugere que, através dele, ela “vê” a evolução da criança.

*Por exemplo, eu faço uma atividade com elas. Esse ano, eu ainda não comecei porque nem todos trouxeram o caderno! Tem o Caderno de Desenho, e no início, elas desenham a figura humana, a família delas, e vai havendo uma evolução! Até chegar no fim do ano, que ela já está escrevendo o nome dela, completo, tudinho! Só com esse caderno, a gente vê a evolução da criança. (P. 4).*

A forma como as professoras tratam as produções das crianças serve como incentivo para que elas reconheçam sua própria aprendizagem e adquiram confiança em sua capacidade de construir novos conhecimentos.

Todavia, de modo similar à generalidade com que apresentam as informações sobre a observação do desenvolvimento, também, no relato do desenho, não houve referência a elementos interpretativos dessa produção. Sabemos que, de acordo com a psicologia piagetiana, o desenho está relacionado ao registro da imaginação, ao desenvolvimento das funções simbólicas e à imagem mental da criança, e



também representa as situações particulares vivenciadas pela criança nas suas relações sociais, especialmente nas relações familiares.

Todas as professoras afirmam que socializam as produções das crianças com os pais, o que contribui para a participação destes no desenvolvimento da aprendizagem escolar de seus filhos. Uma professora informa, em seu relato, que a socialização dos desenhos favorece o diálogo e a intervenção junto aos pais, visando à valorização das produções das crianças.

*A gente faz a juntada das produções das crianças, que vão ser entregues aos pais no final do período e compartilha com os pais. Eu criei um grupo de "WhatsApp". Geralmente eu tiro fotos e mando pro grupo, ou a gente expõe aí do lado de fora da sala. E no final do trimestre, eu mando pra casa, porque tem o Caderno de Desenho, aí eles levam e depois eles retornam com o Caderno. Eles colocam carinho de corações, eles gostam muito! Mas eu já vi muito pai que diz "Ah! Menino, tu não sabe desenhar!", "Que desenho feio!" Fala pra criança, e acaba tolhendo a criança, a criança não quer mais produzir. E eu tento explicar que isso prejudica as crianças. E aí, eu, falei na primeira reunião, eu falei sobre desenho, eu fiz uma dinâmica com eles que eu aprendi. E aí, eu vejo o retorno, né, eu vejo o retorno. (P. 3).*

A produção oriunda das atividades com as crianças envolve diversos modos e suportes de registros, o desenho, o portfólio, os murais da escola, as fotos, conforme o relato desta professora,

*Eu vou juntando o que eles fazem e montando um portfólio, que eu entrego pros pais. Isso quando termina um período, por exemplo, porque aí já tem uma quantidade de material que dá pra eles saberem o quê que foi trabalhado naquele período. E tem também o caderno das crianças, que a gente manda com tarefa. Dias de terça e quinta feira, eles levam tarefa para casa e os pais podem acompanhar. Tem também os murais, que os pais que frequentam a escola, podem ver, né? Eu particularmente não tiro muita foto. Eu prefiro fotografar quando é um tipo de atividade onde os pais estejam presentes, né? Mas, eu quase não tiro foto! Fotos deles trabalhando, né? Não! Podia fazer, né? Pra deixar como registro! (P. 2).*

Além da socialização das produções das crianças, a comunicação com os pais também é destacada através do aplicativo de redes sociais disponível no aparelho celular das próprias professoras.

*Além de mim, a maioria das outras professoras também faz. Elas têm grupos de “WhatsApp” com os pais e elas registram tudo. Num primeiro momento, a escola apoia. Só que têm alguns casos, por exemplo, quando teve a pane elétrica e a escola parou um mês, alguns pais usavam o grupo para pra reclamar, pra falar termos depreciativos sobre a escola. Aí, a gente tem que colocar para os pais, que o grupo, tem a finalidade de informar, e eles saberem o que está acontecendo na escola, o que está se passando na escola, pra tirar alguma dúvida em relação a um evento que vai ocorrer na escola [...] Algumas professoras não gostam, não gostam mesmo, mas eu, particularmente, eu gosto demais. (P. 3).*

Mas o documento que assume e condiciona a formalidade das relações dos professores e da escola com os responsáveis pelas crianças é o parecer descritivo, o qual é apresentado trimestralmente aos pais, nos momentos de diálogos acerca do desenvolvimento, da socialização e ocorrências que envolvem as crianças.

*Os pais têm acesso ao parecer descritivo, trimestral e final. Eles só têm acesso ao meu caderno de registros, por exemplo, quando eu chamo algum pai, em particular, na hora da saída porque tem uma ocorrência que envolve a criança e o pai vai dar “ciência”. É um registro que eu tenho de uma ocorrência de agressividade; a criança..., tem alguma coisa de diferente acontecendo em sala de aula. Esse registro que os pais têm acesso. E, também, se houver alguma questão do desenvolvimento da criança, por exemplo, quando a criança tem dificuldade de socialização. E eu preciso falar com os pais e mostrar meu Caderno onde eu registrei, mas não são todos que tem acesso, não. (P. 3).*

Conforme as observações feitas no acompanhamento ao cotidiano da sala de aula na escola de Educação Infantil investigada, era comum que as atividades com as crianças fossem realizadas de forma corrida, já que as professoras precisavam lançar mão de estratégias diversas para dar conta de suas tarefas docentes. Geralmente as aulas iniciavam com um resgate de memória do que havia sido trabalhado na aula anterior, quando a professora fazia comentários sobre o ocorrido e, em seguida, era apresentado o que seria trabalhado na aula em realização.

Geralmente, para que a professora pudesse realizar os registros nos instrumentos como o diário, o caderno de registros do professor, a agenda e o caderno de atividades das crianças, estas precisavam estar sentadas, assistindo a um vídeo ou brincando com jogos escolhidos por elas mesmas. Nesses momentos, a

professora explicava às crianças a sua necessidade de trabalho e pedia que colaborassem evitando ruídos e movimentos desnecessários. As crianças das turmas acompanhadas demonstravam já estarem habituadas a essa rotina.

Para a realização do registro das atividades diárias, as professoras contam com a colaboração das crianças que realizam alguma atividade enquanto elas trabalham. Pelo que foi possível observar, as crianças são bem colaborativas com suas professoras, tendo uma visível relação afetiva de carinho e acato para com elas.

Em relação aos registros e à Documentação Pedagógica produzida nas atividades com as crianças, devemos destacar os limites nos relatos quanto à análise específica de seus significados para o avanço das próprias práticas pedagógicas na direção de contribuir com avanço da aprendizagem das crianças.

As formas e suportes de registros como o desenho, o portfólio, as imagens não são objetos de reflexão, indicando a necessidade de avançar na perspectiva da compreensão dos significados ou da formulação de um projeto para a exploração dessas mediações. Conforme nos diz Tiziana Filippini,

Toda a documentação – as descrições escritas, as transcrições das palavras das crianças, as fotografias e atualmente as gravações em vídeo – torna-se uma fonte indispensável de materiais que usamos todos os dias, para sermos capazes de “ler” e refletir, tanto individual quanto coletivamente, sobre a experiência que estamos vivendo, sobre o projeto que estamos explorando. Isso nos permite construir teorias e hipóteses que não são arbitrárias e artificialmente impostas às crianças. (FILIPPINI, 1999, p. 131).

Carmen Barbosa (2008, p. 65) salienta que os materiais produzidos pela criança representam a memória pedagógica do trabalho e podem se constituir em uma fonte de consultas para as outras crianças da escola. “É importante que o educador procure utilizar diferentes linguagens que organizem as informações com variedade de enfoques”.

Uma situação bastante significativa relatada pelas professoras se refere às formas de socialização e comunicação com os pais, tendo os registros, a Documentação Pedagógica e suportes tecnológicos disponibilizados nas redes sociais digitais. Lilian Katz salienta o aspecto positivo dessa relação em termos do favorecimento do envolvimento dos pais na aprendizagem das crianças.

O envolvimento parental também é abordado no modo como o trabalho das crianças é exibido. Invariavelmente, juntamente com seu trabalho estão fotografias das crianças em plena atividade, transcrições de suas indagações e de seus comentários feitos no curso das atividades. Desse modo podem facilmente compartilhar suas experiências escolares reais (e não apenas seus produtos) com os pais. O entusiasmo delas e o interesse da família por seu trabalho ajuda a reforçar o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos, oferece uma rica base para a discussão entre eles e aprofunda o entendimento que os adultos têm sobre a natureza da aprendizagem nos primeiros anos. (KATZ, 1999, p. 53).

É preciso salientar o necessário investimento no principal campo da Documentação Pedagógica que envolve a Educação Infantil, ou seja, no campo do processo pedagógico, tornando-se importante mediação para a construção do conhecimento das crianças, dos professores e dos próprios pais. Equivocadamente, como vimos ao longo da segunda categorização neste estudo, nos relatos obtidos com as entrevistas, a Documentação Pedagógica está mais voltada para aspectos burocráticos, de controle, de avaliação verificadora das atividades cumpridas, e menos para o centro do processo que define a instituição escolar – principalmente na Educação Infantil – o processo de aprendizagem da criança.

Carmen Barbosa e Susana Fernandes, no texto intitulado “Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo” abordam a prática da documentação na Educação Infantil corroboram com a perspectiva que indica a necessidade de investimento na formação e crescimento profissional, podendo contribuir para a qualificação da formação da criança na Educação Infantil.

A adoção de uma prática de documentação como uma perspectiva pedagógica não tradicional requer necessariamente uma abertura para a mudança e a inclusão de diferentes pontos de vista. Nesse sentido, podemos falar na dimensão formativa da documentação pedagógica: a documentação pode ser uma ferramenta potente porque ela não apenas estabelece uma nova relação entre os educadores e as crianças, mas também oportuniza outra maneira de trabalhar entre os adultos. Ela se constitui como uma produção pedagógica e como importante instrumento de trabalho. Documentar pode ser ainda um importante momento de crescimento profissional, de qualificação do serviço e da construção de condições de trabalho adequadas.

Com base na descrição, com as considerações feitas neste tópico e com as vozes das professoras entrevistadas, devemos sinalizar para as limitações constatadas quanto à dinâmica do trabalho envolvendo as observações, os registros, contemplando o currículo, o planejamento, as atividades desenvolvidas em sala de

aula. Neste tópico, não tivemos referência ao desenvolvimento das Doze Experiências Curriculares tal qual apresentamos na segunda categorização, atendendo mais aos aspectos da organização do trabalho escolar.

Também assim, a perspectiva do desenvolvimento da criança surgiu bastante simplificada em seus aspectos mais gerais, sem nuances acerca das relações das crianças entre si, com o meio, com as atividades e com os materiais utilizados. Em verdade, a única referência feita ao material, citou o Caderno de Desenho como referência. As ações quanto aos aspectos da observação, ao registro e a documentação foram mais enfatizadas na primeira e segunda categorias, focando finalidades e procedimentos institucionais, de controle, verificação, administração do currículo, do tempo-cronograma e da identificação das atividades.

Nesta perspectiva, devemos dizer que as observações, os registros e o conjunto da Documentação Pedagógica devem estar assentados em projeto pedagógico e curricular específico, atendendo a crianças, contextos e horizontes específicos. Ainda nesta perspectiva, de um “currículo emergente”, no qual o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das atividades estejam centrados na aprendizagem das crianças, na qualificação contínua do projeto pedagógico e na atividade do professor, a este respeito, é bastante pertinente à reflexão de Lella Gandini que toma por base a experiência educacional de Réggio Emilia e aponta elementos substanciais para a organização

Para os educadores em Réggio Emilia, o intercâmbio social é visto como essencial para a aprendizagem. Através da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem em conjunto seu conhecimento sobre o mundo, usando as ideias de uma para o desenvolvimento das ideias de outra, ou para explorarem uma trilha ainda não-explorada. Uma vez que o desenvolvimento social é visto como uma parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbios entre elas. (GANDINI,1999, p. 151).

## **CONSIDERAÇÕES**

A experiência com a pesquisa sobre a prática da Documentação Pedagógica na escola de Educação Infantil revela elementos que nos permitem tecer algumas considerações em relação às finalidades e potencialidades dessa “ferramenta” na prática pedagógica.

A partir da compreensão de que a Documentação Pedagógica deve ser realizada segundo as determinações das equipes de coordenação pedagógica da Secretaria de Educação Municipal e da escola, independente de haver dúvidas quanto à sua prática, as professoras desenvolvem um trabalho que apresenta sérias limitações por conta da necessidade de orientações adequadas que não chegam a ser efetivadas.

A manutenção de dúvidas, por parte das professoras, quanto à prática da Documentação Pedagógica é justificada por elas como falta de liberdade em apresentar tais dúvidas, tanto nos encontros de formação coletiva, quanto nos encontros de planejamento das atividades pedagógicas.

O Caderno de Registros, por ser considerado de uso pessoal do professor e, portanto, sem a obrigatoriedade de compartilhamento de seu conteúdo, deixa de atender a situações em que possam ser discutidas e debatidas as muitas dúvidas que vão sendo acumuladas ao longo do desenvolvimento das atividades pedagógicas.

As limitações à prática da Documentação Pedagógica envolvem questões de ordem quantitativa e qualitativa. As primeiras dizem respeito à natureza burocrática

como os instrumentos devem ser preenchidos, não apresentando rigor quanto às definições e explicações nos próprios instrumentos. No aspecto qualitativo, identificam-se limitações quanto às bases de fundamentação dos instrumentos e documentos utilizados, com destaque para a Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento da Criança. Neste instrumento (ANEXO III), salta à vista seu aspecto compartimentado, indicando o desempenho da criança a partir de um “X” sobre três situações acerca das interações da criança nas atividades listadas: a) Se a criança interagiu satisfatoriamente; b) Se criança interagiu parcialmente; c) Se a criança apresenta indiferença/distração e não realiza as atividades.

Os instrumentos de acompanhamento acerca do desenvolvimento se mostram bastante esquemáticos e com enunciados confusos, pouco favorecendo a apreciação efetiva sobre o desenvolvimento da criança. Em razão disso, os Pareceres Descritivos, baseados em tais instrumentos, tendem a se tornar lacônicos.

Em relação à elaboração das informações quanto ao desenvolvimento das crianças em seus processos de aprendizagem, é preciso avançar no sentido de maior rigor nas observações dos avanços realizados por elas no decorrer do período letivo, para que sirvam como base para a elaboração do texto dos pareceres descritivos, em que, segundo as professoras entrevistadas, ainda é necessário ter o cuidado de não gerar constrangimentos aos sujeitos envolvidos. Dessa forma, os registros realizados pelas professoras deixam de influenciar, de maneira direta, a resolução de problemas.

Os pais e responsáveis pelas crianças podem e devem acompanhar seu desenvolvimento e aprendizagem escolar, sendo necessário que compareçam regularmente aos encontros quando são entregues os Pareceres Descritivos, para tomarem conhecimento do conteúdo descrito neles e dialogar com as professoras sobre quaisquer necessidades de acompanhamento às crianças.

O compartilhamento das ações realizadas na escola, por meio do acesso à documentação produzida, pode proporcionar conhecimentos diversos aos sujeitos, crianças, professores, responsáveis pelas crianças, demais membros da comunidade escolar, desde que essa documentação faça referência às atividades pedagógicas realizadas no cotidiano escolar, e, em especial, àquelas que se refiram às atividades realizadas pelas próprias crianças.

A Documentação Pedagógica apresenta potencialidades que envolvem o acompanhamento das crianças quanto ao seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, assim como quanto aos seus companheiros, uma vez que todos podem acompanhar o trabalho de todos. Ela permite a construção da memória das ações desenvolvidas atendendo à necessidade de visibilidade/informe quanto às atividades realizadas na escola, por todos e a todos que necessitem de esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do trabalho no cotidiano escolar.

Na escola de Educação Infantil investigada, foi possível perceber e identificar algumas limitações e fragilidades relacionadas à prática da Documentação Pedagógica. Entre elas, podemos citar a função de servir ao processo de auto avaliação e auto formação docente. A Documentação Pedagógica não consegue, ainda, servir a estes processos e não consegue por vários fatores. Um desses fatores é a falta de tempo, por parte das professoras, para a realização das atividades pedagógicas. Essa falta de tempo é traduzida nas atividades que se sobrepõem àquelas que são planejadas e indicadas pelo próprio sistema municipal de ensino, inicialmente por meio do Calendário anual de atividades e, posteriormente, pelas diversas atividades que vão sendo inseridas ao longo do ano letivo.

Outra questão percebida e identificada diz respeito à priorização dos instrumentos de registro e documentação que visam fornecer dados para alimentar o sistema nas suas funções de acompanhamento e controle das ações escolares.

A prática da Documentação Pedagógica se apresenta como resultado das atividades comuns à dinâmica pedagógica, cujas situações são registradas e arquivadas em suportes materiais, como é o caso do Caderno de Registros das professoras, podendo também estar registradas em outros suportes, como os filmes, áudios, fotografias, desenhos, textos produzidos pelas crianças em parceria com suas professoras. Lembrando, ainda, que boa parte desses registros, conforme foi referenciado nos relatos das professoras entrevistadas, são arquivados na memória das professoras, e também das crianças. Mas, tanto os registros feitos em suportes materiais quanto aqueles documentados na memória, para que sejam tratados, efetivamente, como Documentação Pedagógica, dependem da concepção quanto à sua relevância.

Podemos indicar a necessidade de um planejamento do trabalho na escola de Educação Infantil que contemple estas necessidades. A necessidade de uma melhor



organização do tempo de trabalho, de uma melhor organização da divisão desse trabalho, para que não só os critérios de acompanhamento e controle das atividades docentes por parte do sistema municipal de ensino e da própria escola sejam atendidos, mas também o acompanhamento e avaliação dos processos de aprendizagem e construção de conhecimentos por parte dos sujeitos, as crianças, os adultos, professores e familiares, assim como os demais membros que atuam no âmbito da escola de Educação Infantil.

Esse objetivo pode ser alcançado por meio da participação dos professores em atividades formativas diversas como palestras, oficinas e cursos, oferecidos pelas instituições de ensino superior e as Secretarias de Educação.

É essencial aos professores terem consciência da importância do seu desenvolvimento profissional como fator essencial à melhoria da qualidade dos processos pedagógicos. A Documentação Pedagógica e seus procedimentos estão no centro dos processos de formação dos sujeitos e construção de novos conhecimentos no cotidiano escolar.

As reflexões que as professoras poderiam realizar sobre sua própria prática são feitas por meio da reflexão que elas realizam sobre os avanços percebidos nas ações das crianças com quem desenvolvem seu trabalho pedagógico. Elas todas informaram, por meio de seus relatos, não terem o hábito de registrar o próprio percurso, mas de terem consciência dos avanços realizados nesse percurso, enquanto docentes numa escola de Educação Infantil. Quando questionadas sobre o registro acerca do próprio percurso, as professoras responderam que

*Não! Eu não registro o meu percurso. Mas, assim, de vez em quando, eu reflito. Eu vejo como eu agia há um tempo atrás, né? A leitura que eu tinha e a que eu tenho agora. O quê eu consegui com eles, né? Através daqueles registros, onde eu vejo que os meus alunos, antes, brigavam tanto! E hoje, eu vejo eles brincando numa mesa, dividindo vários brinquedos, e observando eles, eu vejo a minha prática, o quê eu consegui com eles. (P. 5).*

Uma outra professora enfatiza a sua evolução profissional, mas sem atentar para a contribuição do registro e da documentação neste processo. A evolução profissional seria resultado mais das interações e vivências no espaço escolar.

*Nós não fazemos! Que eu saiba. Ninguém faz. Mas, hoje, pensando nisso, eu percebo que a visão que eu tinha quando comecei e a visão que eu tenho agora, nossa! Eu tenho aprendido muito, com as colegas, com as situações vividas, como profissional.*  
(P. 1).

Os profissionais, em geral, no trabalho com o registro de suas práticas, visam à auto avaliação, à reflexão e ao planejamento sobre ações que possam ser alvo de intervenções necessárias na intenção de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido. Os profissionais da área de educação e, principalmente, os professores da Educação Infantil têm, nas práticas de registro e Documentação Pedagógica, um importante referencial para o desenvolvimento do seu percurso profissional.

Levando-se em consideração que a prática de realizar registros sobre as atividades desenvolvidas no cotidiano da escola de Educação Infantil é parte essencial do trabalho de professores que precisam avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, torna-se oportuno refletir quanto às possibilidades da conscientização sobre o próprio desenvolvimento profissional além da constante construção de novos conhecimentos mediados pela Documentação Pedagógica resultante dessa prática.

Para que a elaboração e a socialização dos registros que compõem a Documentação Pedagógica possam cumprir com o seu papel de mediar à construção de conhecimentos escolares, favorecendo as relações entre escola e famílias, por meio da viabilização da construção de memória, visibilidade e reflexões sobre os percursos de crianças e professores, é necessário que a escola possibilite as condições, como tempo, espaço e valorização dessa prática.

Como espaço de aprendizagens coletivas, a escola deve favorecer as interações entre os diversos sujeitos, a interlocução e as trocas, visando à tomada de consciência dos próprios processos de auto avaliação e auto formação. Ser ou tornar-se um Professor reflexivo é possível quando a escola cria as condições para tal. Condições como espaço, tempo e valorização de uma cultura de avaliação mediadora de novos conhecimentos são essenciais à melhoria da qualidade dos processos pedagógicos na escola de Educação Infantil.

O registro dentro de uma perspectiva de Documentação Pedagógica precisa apresentar relatos quanto às ações e reações das crianças às atividades realizadas, servindo como material de estudos para futuras e constantes releituras promovendo o conhecimento dos processos de desenvolvimento das crianças, assim como o autoconhecimento ao professor enquanto profissional sobre sua própria prática docente.

A avaliação dos processos de construção de conhecimentos pode e deve se beneficiar dos conteúdos registrados, analisados e sobre os quais tenham sido realizadas reflexões visando à tomada de consciência quanto ao percurso profissional realizado pelo professor durante o desenvolvimento da sua prática docente na escola de Educação Infantil.

A relação entre a Documentação Pedagógica e a construção de conhecimentos se põe na articulação entre a análise dos registros elaborados com base nas práticas cotidianas no âmbito da escola de educação infantil e as reflexões sobre os saberes construídos por meio dessas análises, em que as experiências escolares, as fontes de apoio externas à escola, as concepções epistemológicas dos profissionais envolvidos na prática pedagógica têm ação determinante quanto aos resultados enquanto conhecimentos construídos.

O ato de observar as crianças, registrar o que for considerado relevante, analisar e refletir sobre tais registros, será resultante das orientações normativas do trabalho pedagógico na escola de Educação Infantil, onde as concepções epistemológicas que embasam tal trabalho se inserem em todas as etapas do processo, desde a elaboração e utilização dos instrumentos de trabalho, passando pela análise e reflexões feitas aos modos de socialização dos resultados encontrados.

Conforme as concepções epistemológicas vigentes no trabalho desenvolvido pelos profissionais envolvidos no processo, o conhecer as crianças, observá-las, registrar suas ações, desenvolvimento, dificuldades e avanços poderão resultar em novos planejamentos que visem atender às necessidades de aprendizagem delas; descrever as atividades realizadas em atendimento a um planejamento pré-estabelecido visando ao cumprimento de ações burocráticas, ou ainda, fornecer dados para a reflexão sobre a prática docente na escola de Educação Infantil frente

ao comprometimento com uma ação transformadora da realidade escolar nessa etapa inicial e fundamental da escolarização da criança. Conforme Carmen Barbosa,

Assim, para caracterizar uma proposta educacional como intencional do ponto de vista pedagógico, torna-se necessário que o docente não realize a ação educativa como se fosse apenas uma tarefa a cumprir, nem se submeta à mera aplicação de propostas, de idéias, de técnicas, de planos ou de projetos concebidos por outros, em outros contextos. A docência é a prática na qual cada ação exige a tomada de uma decisão ou opção teórica. O exercício do magistério envolve concepções, técnicas, procedimentos, instrumentos, estudos e projeção de experiências. Porém, esses artefatos precisam estar incorporados nos contextos sociais, nas interpretações que o docente pode efetuar do acontecido e lançar às metas que estabeleceu para o futuro. (BRASIL, 2009, p. 101).

A Documentação Pedagógica pode mediar à construção de novos conhecimentos que, por sua vez, vão favorecer ações de transformação da prática pedagógica na escola de Educação Infantil. Para tanto, o professor precisa tornar-se pesquisador, não só das ações realizadas pelas crianças, mas também de sua própria prática realizada, assim como da prática realizada pelos demais professores.

Dessa forma, a construção de conhecimentos necessários a uma educação infantil escolar em constante processo de transformação, demanda uma concepção de Documentação Pedagógica que supere as funções burocráticas, viabilizando a ressignificação e reorganização curricular.

A experiência com a pesquisa sobre a prática da Documentação Pedagógica na escola de Educação Infantil revelou elementos que nos permitiram tecer algumas considerações em relação às finalidades e potencialidades dessa prática. Foi possível confirmar que as professoras têm muitas dificuldades em relação à elaboração da Documentação Pedagógica.

Entre as diversas dificuldades referenciadas, está a falta de profissionais que atuem no apoio ao desenvolvimento das atividades na escola pesquisada, gerando a necessidade de as professoras precisarem realizar seus registros fora do ambiente escolar e fora do horário convencional de trabalho. Já que cada turma possui apenas um professor para atender a um grande quantitativo de crianças.

Entre as sugestões para a minimização da dificuldade, foi citado que a escola deveria contar com professores de artes, educação física e outros possíveis. Dessa

forma, a diversificação de atividades realizadas poderia promover o tempo necessário aos professores de sala de aula para realizarem seus registros.

Uma outra dificuldade apontada pela pesquisa é a causada pela grande quantidade de atividades pedagógicas propostas no calendário escolar, às quais ainda são acrescentadas mais outras atividades, ao longo do ano letivo, comprometendo a qualidade das práticas cotidianas e das atividades em geral.

Um outro fator que influencia a elaboração da Documentação Pedagógica na escola diz respeito à inadequação dos espaços físicos. Apesar de a escola possuir prédio próprio, este não atende aos critérios quanto a espaço conforme os documentos normatizadores preconizam. Quanto a este fator, existe a indicação de que a escola passará por reformas visando à solução dessa questão.

O período no qual a escola estiver passando por reformas causará a suspensão das aulas, gerando o Calendário Especial; quando as atividades forem retomadas, será necessário complementar os dias letivos estendendo a semana até aos sábados. Isto contribui para o aumento de atividades e pode continuar gerando dificuldades ao desenvolvimento do trabalho pedagógico como um todo. As dificuldades poderão ser minimizadas caso a equipe pedagógica possa contar com algum reforço no número de professores atuantes na escola.

Com a retrospectiva do percurso feito quando dos estudos iniciais para a elaboração do projeto de pesquisa, a abordagem bibliográfica visando ao embasamento teórico inicial necessário à abordagem empírica, a ida ao campo, as interações com os sujeitos e com os materiais que foram analisados e, apresentados os resultados obtidos, constatou-se que a transformação do fazer pedagógico acontece de forma lenta e processual, em acordo com a tomada de consciência dos sujeitos.

A Documentação Pedagógica, quando realizada visando ao acompanhamento das práticas desenvolvidas por professores e crianças no cotidiano escolar permite e amplia a visibilidade dos processos de construção de conhecimentos tanto por parte das crianças quanto por parte dos próprios professores. Oportuniza, ainda, a construção de conhecimentos por parte dos demais membros da equipe administrativo-pedagógica da escola, assim como dos próprios pais e dos responsáveis pelas crianças.

Acreditamos que a Documentação Pedagógica é um importante mediador para a tomada de consciência dos professores sobre suas concepções e práticas pedagógicas, gerando espaço para a construção de conhecimentos novos e necessários. A participação em situações de formações continuadas oportunizadas pelos grupos de estudos, palestras, oficinas e cursos diversos abre o espaço necessário para a discussão quanto aos problemas e dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano da escola, podendo atender a suas perspectivas de melhoria da qualidade dos processos formativos dos sujeitos, discente e docentes.

Com a pesquisa, compreendemos as razões pelas quais a prática da Documentação Pedagógica, nas escolas de Educação Infantil, pode ser percebida como uma atividade mecânica e com fins meramente burocráticos. O acesso aos estudos e pesquisas que abordam a relação entre esta prática e os processos de construção de conhecimentos por parte dos sujeitos são essenciais à realização de procedimentos seguros e objetivos por parte dos professores.

No decorrer do período no qual esta pesquisa foi realizada, muitos percalços e dificuldades limitaram um maior aprofundamento dos estudos realizados. Dentre eles, podemos citar: as observações de acompanhamento às práticas pedagógicas na escola.

Destacamos que as observações realizadas atenderam ao objetivo de conhecer os procedimentos de produção e socialização da Documentação Pedagógica na escola de Educação Infantil, e que através da pesquisa compreendemos a importância dos procedimentos de observação, registro e reflexão sobre as práticas pedagógicas e a construção de conhecimentos que, por sua vez, permitem a intervenção pedagógica consciente, na intenção de cooperação com a formação de crianças e adultos.

Foi possível constatar a relevância dos conhecimentos técnicos para o desenvolvimento da docência em geral e, em especial, da Educação Infantil, quanto às orientações necessárias à prática da Documentação Pedagógica, em experiências de trabalho desenvolvidas em instituições escolares que atendem a crianças em seus processos de formação escolar, reforçando a demanda de maiores e melhores entendimentos que possam favorecer uma melhor apropriação metodológica e utilização pedagógica dessas mediações.

Acreditamos que a compreensão dos processos que envolvem a prática da Documentação Pedagógica e os diversos sujeitos em seus processos de construção de conhecimentos oportuniza a contínua tomada de consciência da importância da formação continuada dos professores.

A formação continuada é tema de discussões e debates. Os estudos e pesquisas que abordam a temática apontam que a necessidade da formação continuada quando se fala da formação de professores tem base no distanciamento entre a universidade, como local de produção inicial de conhecimentos e a escola, como local de aplicação desses conhecimentos.

A formação continuada teria, portanto, o objetivo de diminuir essa distância por meio da participação dos professores em atividades formativas diversas como palestras, oficinas, cursos, oferecidos pelas instituições de ensino superior e as secretarias de educação municipais e estaduais. É necessário que o professor tenha consciência da importância do seu desenvolvimento profissional como fator essencial para a melhoria da qualidade dos processos pedagógicos. A Documentação Pedagógica e seus procedimentos estão no centro dos processos de formação dos sujeitos e construção de novos conhecimentos no cotidiano escolar.

Essa formação continuada pode ocorrer em situações como as reuniões pedagógicas de planejamento, as conversas cotidianas entre professores, os estudos e pesquisas mediados pelas leituras, as participações em palestras, seminários, congressos, cursos e em diferentes situações que podem ser vivenciadas dentro e fora da escola.

Para que a Documentação Pedagógica possa contribuir com a construção de conhecimentos escolares no âmbito da educação infantil, é necessário que os professores sejam desafiados à auto avaliação de suas práticas e processos formativos por meio da auto-observação e reflexão. Assim como já fazem parte da sua rotina de trabalho esses procedimentos, porém mais voltados para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Podemos destacar que este estudo pode servir como fonte de discussões e reflexões sobre construções de propostas pedagógicas de cursos de formação docente, em que as dificuldades e as necessidades dos professores quanto aos processos envolvendo a prática da elaboração e socialização da Documentação Pedagógica precisam estar presentes. Assim como os estudos teóricos devem

favorecer a construção de novas concepções epistemológicas que fundamentem os exercícios metodológicos na prática docente, bem como a tomada de consciência dos processos de construção de conhecimentos por meio das interações cooperativas entre os principais sujeitos da Educação Infantil, os professores, as crianças, a equipe escolar e os familiares.

Nossa intenção com este estudo foi a de conhecer as necessidades educativas e formativas quanto às práticas de registro e documentação das atividades pedagógicas experienciadas com as crianças da Educação Infantil. Intencionamos poder, com isto, gerar estímulo a novas investigações, aprofundando e ampliando as discussões e os estudos sobre os processos de formação e de orientação dos professores que atuam ou venham a atuar nessa modalidade de ensino da educação básica.

Nesta fase das considerações quanto à conclusão do trabalho, refletindo sobre a pesquisa, destacamos a tomada de consciência quanto ao processo de construção de conhecimentos que foi proporcionado em função de todo o percurso percorrido. Quando do início das atividades de estudos, não poderíamos supor os desafios que seriam enfrentados, nem os conhecimentos novos que seriam possíveis acessar e construir.

Acreditávamos que a formação inicial no curso de graduação em pedagogia havia deixado lacunas na formação acadêmica inicial, mas desconhecíamos quanto conhecimento se faria necessário para compreender os processos de formação dos sujeitos, como finalidade do trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano escolar e, em especial, na escola de Educação Infantil.

Com a pesquisa foi possível compreender as razões pelas quais a prática da Documentação Pedagógica nas escolas de Educação Infantil, pode ser percebida como uma atividade mecânica e com fins meramente burocráticos. O acesso aos estudos e pesquisas que abordam a relação entre esta prática e os processos de construção de conhecimentos por parte dos sujeitos, são essenciais para a realização de procedimentos seguros e objetivos por parte dos professores.



## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem S. **A proposta pedagógica – Projeto Político Pedagógico para a Educação Infantil.** In: **Integração das instituições de educação infantil.** Boletim 08. Maio/Junho 2005. Programa 3. Pág. 22-27.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** – Porto Alegre : Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira e FERNANDES, Susana Beatriz. **Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo.** Artigo. Disponível em:

<http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/6243/uma-ferramenta-para-educar-se-eeducar-de-outro-modo.aspx>. Acesso em: 29 jun. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. -- São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Flávia. SILVA, Greice. RAIZER, Cassiana. **As implicações pedagógicas de Freinet para a educação infantil: das técnicas ao registro.** Disponível em: [http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda\\_eventos/inscricoes/PDF\\_SWF/14597.pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/14597.pdf). Acesso em 28 jun. 2016.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador.** – Porto Alegre : Mediação, 2010. (2. Ed. Atual. Ortog.) 136 p.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Lei nº 12.796, de 04/04/2013. Altera a Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: CNE/CEB, 2013.

\_\_\_\_\_. CME. **Plano Municipal de Educação. PME 2014/2024.** Brasília: CNE/CEB, 2015.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Plano Nacional de Educação PNE 2001/2011.** Brasília: CNE/CEB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2006/lei/l11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/lei/l11274.htm) Acesso em: 09 set 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** – Brasília : MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_5\\_09.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf) Acesso em: 02/03/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. **Formação, socialização e construção do conhecimento do adolescente**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS, 2002.

\_\_\_\_\_. (org). **Processo de aprendizagem e construção**. Fundamentos da Educação Infantil Coleção CEFORT Volume 4. Manaus: CEFORT, EDUA, 2007.

BOGDAN, Robert; BICKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CEPPI, Giulio. ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Tradução: Patrícia Helena Freitag; revisão técnica: Ana Teresa Gavião A. M. Mariotti, Sylvia Angelini. – Porto Alegre: Penso, 2013.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

EDWARDS, Carolyn Pope; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. – Porto Alegre : Artmed, 1999.

FILIPPINI, Tiziana. **O Papel do Pedagogo**. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. – Porto Alegre : Artmed, 1999.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra. 2014 il.

GANDINI, Lella. **Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal**. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança : a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. – Porto Alegre : Artmed, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. – 20.ed. Porto Alegre : Mediação, 2015.

KATZ, Lilian. **O que podemos aprender com Réggio Emilia?** In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. – Porto Alegre : Artmed, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) **O jogo e a educação infantil**. In: **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. - 14. Ed. – São Paulo : Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KRAMER, Sonia. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. 2009.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. – 7. Ed. – São Paulo : Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica**. – 6. Ed. – São Paulo : Atlas, 2011.

LIMA, Elieuzza Aparecida de. **Subsídios para o Trabalho Docente: reflexões sobre a organização dos tempos, espaços e relações e a documentação pedagógica**. In BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de (org). **Processo de aprendizagem e construção. Fundamentos da Educação Infantil**. Manaus: CEFORT, EDUA, 2007. 97 p.: il (Coleção CEFORT, v.4)

MANAUS. CME. SEMED. **Resolução nº 18/2015. Define as diretrizes curriculares e normas para a oferta e funcionamento da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus**. Manaus: CME/Semed, 2015.

\_\_\_\_\_. SEMED. **Portal da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)**. Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em: 2015-2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação de. Subsecretaria de Gestão Educacional. Departamento de Gestão Educacional. Divisão de Educação Infantil. **Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil**. Manaus/AM : 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação de. Subsecretaria de Gestão Educacional. Departamento de Gestão Educacional. **Orientações Pedagógicas 2014.** Manaus/AM : SEMED, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação de. **Proposta Pedagógico-curricular de Educação Infantil.** Manaus/AM : SEMED, 2014.

\_\_\_\_\_. PREFEITURA MUNICIPAL DE, Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Gestão Educacional. Departamento de Gestão Educacional. Divisão de Educação Infantil. **Proposta Pedagógico-curricular de Educação Infantil. Revisada e ampliada.** Manaus - AM, 2016.

MENDONÇA, C. N. de. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil.** 2009. 135 p. tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 9ª Ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 6 ed. São Paulo : Cortez, 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências.** In: **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** -5ª ed.- Campinas, SP: Papyrus, 2012.-(Coleção Ágere).

SILVA, Jacqueline Silva da; HORN, Cláudia Inês. **Experiência e documentação: é possível articular estes conceitos?** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.136-145, jul./dehttp://portal.inep.gov.br/saeb

## **APÊNDICES**

**Apêndice I – Carta de Apresentação à escola.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
CURSO DE MESTRADO

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Exm<sup>a</sup> Sr<sup>a</sup> Gestora  
Centro de Ensino de Educação Infantil-CMEI  
Sito à Rua

Eu, Valdejane Tavares Kawada, estudante do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito, pretendendo dissertar sobre o tema da Documentação Pedagógica na Educação Infantil e realizar o estudo de campo em escola pública de Educação Infantil, por meio de atividades de Observação das práticas pedagógicas, Entrevistas Semiestruturadas junto aos sujeitos da comunidade escolar e Análise de documentos pertinentes ao objeto de estudos, solicito de V<sup>a</sup> Sr.<sup>a</sup> a necessária autorização para proceder à investigação, na escola da qual é dirigente. A pesquisa tem como um de seus principais objetivos a contribuição com a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido em escolas de Educação Infantil.

Desde já, agradecemos pela colaboração que nos seja dispensada.



## Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM FACULDADE DE EDUCAÇÃO -  
FACED PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa intitulada A Documentação Pedagógica como mediação na construção do conhecimento escolar na Educação Infantil, sob a responsabilidade da pesquisadora Valdejane Tavares Kawada, a qual pretende analisar os processos de produção e socialização que envolvem a documentação pedagógica; focando seu potencial de reflexividade na mediação à promoção da qualidade pedagógica na Educação Infantil.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas realizadas pela pesquisadora e composição do grupo em que será feita a observação para a pesquisa.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são possíveis constrangimentos decorrentes dos questionamentos feitos no processo de entrevista, tanto por não compreender as questões quanto por sentir-se incomodado com as mesmas. Todavia qualquer questão não compreendida será novamente descrita pela entrevistadora, ou qualquer demonstração de incômodo, por parte do sujeito, causado pelo questionamento, deverá ser percebido pelo olhar atento da pesquisadora. As observações poderão causar constrangimentos a professores e a alunos, contudo, a observadora buscará tornar o eventual impacto o mais ameno possível. Se você aceitar participar, estará contribuindo para o conhecimento e a compreensão sobre as funções da documentação pedagógica; a relação entre as concepções epistemológicas e a prática da documentação pedagógica no desenvolvimento do trabalho docente incentivando o acompanhamento pedagógico mais sistemático e efetivo aos professores e às crianças na escola de Educação Infantil.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Av. General Rodrigo Octávio, nº 6200, Coroado I, CEP 69077-000, pelo telefone (92) 98159-6418.

Consentimento Pós-Informação.

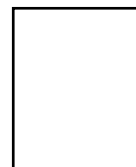
Eu, \_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_.

Caso o participante seja menor de idade:

Fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

Impressão do dedo polegar

### **Apêndice III – Roteiro para a Observação.**

A Observação visou à coleta de dados para a compreensão da dinâmica do trabalho pedagógico na escola de Educação Infantil, com foco na rotina, nas atividades pedagógicas, nas relações interpessoais e na utilização dos instrumentos e documentos que constituem a Documentação Pedagógica.

- a) Identificar os modos de organização do processo didático pedagógico – como planeja, com quais recursos, como articula as temáticas do currículo;
- b) Identificar os modos como são engendradas as atividades pedagógicas, quais questões envolvem a dinâmica utilizada pela professora – como faz o que faz, como inicia, desenvolve e conclui as atividades.

Questões Norteadoras:

Nas relações entre a Documentação Pedagógica e a avaliação dos processos:

- a) Como ocorrem os diálogos entre a professora e as crianças?
- b) Como ocorre a avaliação da aprendizagem das crianças?
- c) Como ocorre a auto avaliação da professora?

Nos processos de registro das ações que compõem a Documentação Pedagógica:

- a) O quê é registrado?
- b) Com quais finalidades?
- c) Com quais instrumentos, equipamentos etc.?
- d) Em quais espaços; ambientes?
- e) Em quais momentos, situações?
- f) Com quem são socializados?
- g) Como são socializados?

#### **Apêndice IV - Roteiro para a Entrevista Semiestruturada.**

A Entrevista visou atender aos objetivos e qualificar o entendimento, a partir dos relatos das professoras, sobre suas vivências no cotidiano escolar, envolvendo suas concepções acerca dos instrumentos e documentos de observação e registro, finalidades e aplicações, as dificuldades e expectativas quanto aos processos envolvendo a prática da Documentação Pedagógica, assim como suas sugestões para a melhoria da qualidade pedagógica na escola de Educação Infantil.

Objetivos da Entrevista:

- a) Conhecer as práticas das professoras quanto ao processo de Documentação Pedagógica na escola de Educação Infantil;
- b) Esclarecer os procedimentos de utilização da Documentação Pedagógica na avaliação e recomposição do trabalho pedagógico;
- c) Discorrer acerca dos limites e dificuldades que constituem obstáculos ao desenvolvimento do trabalho com a Documentação Pedagógica na escola de Educação Infantil;

Questões Norteadoras:

- Qual a sua definição sobre a Documentação Pedagógica?
- Quais as ações e procedimentos que envolvem a Documentação Pedagógica no cotidiano da escola?
- Como os documentos orientadores da prática pedagógica influenciam a prática da Documentação Pedagógica?
- Em quais momentos e condições são realizados os registros que compõem a Documentação Pedagógica?
- Com quem e como os registros que compõem a Documentação Pedagógica são compartilhados?

## **Apêndice V – Roteiro para Análise da Documentação Pedagógica.**

A Análise da Documentação Pedagógica visou explicitar as bases legais, curriculares e pedagógicas que definem a utilização da Documentação Pedagógica, no âmbito do Sistema de Ensino ao qual se vinculam as professoras entrevistadas e a escola de Educação Infantil participantes desta pesquisa.

Questões norteadoras:

- Como a Proposta Pedagógico-Curricular faz referência à documentação das práticas pedagógicas?
- Como é apresentada a relação entre a Documentação Pedagógica e os documentos oficiais norteadores da prática pedagógica?
- Como é apresentada a organização do processo de documentação das práticas pedagógicas?
- Como são apresentados os objetivos da documentação das práticas pedagógicas?
- Como são citados os instrumentos de registro e documentação das práticas pedagógicas e sua utilização?
- Como se apresenta o papel da coordenação pedagógica nos processos de documentação das práticas pedagógicas?

## **ANEXOS**

## Anexo A – Manual de Orientações.



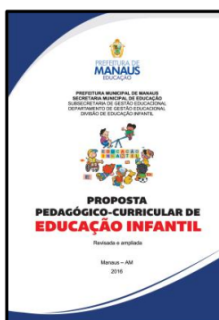
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL  
DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL  
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
Av. Mário Ypiranga Monteiro, 2549 - Parque 10  
CEP. 69057-002 – Manaus – Amazonas  
Telefone: (092) 3632-2438

Os Documentos Norteadores da Prática Pedagógica listados abaixo devem servir como subsídio para a elaboração do planejamento e demais ações dos educadores.



### a) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

Documento elaborado pelo MEC a partir da Lei 12.796/13, que pressupõe entre outras coisas que a aprendizagem se dá a partir das interações e a Brincadeira e está organizada em 12 experiências. Também fixa que a Educação Infantil deve prever em seu calendário, minimamente, 200 dias e 800 horas efetivas de trabalho educacional durante o ano letivo.



### b) Proposta Pedagógico-Curricular da Educação Infantil:

Construída a partir das DCNEI, estabelece de que forma deve estar organizado o processo ensino-aprendizagem nas unidades de ensino que trabalham com educação infantil, por tratar de maneira bem clara as experiências e outros aspectos voltados para as crianças. Configura-se como instrumento de uso obrigatório durante o planejamento.

Objetivo	Conteúdo	Atividades	Recursos	Avaliação
Desenvolver a capacidade de observação e registro das crianças.	Observação direta e indireta.	Registro em fichas, diários, vídeos, etc.	Material de observação, câmera de vídeo, etc.	Análise dos registros, discussão em grupo.
Desenvolver a capacidade de análise e interpretação das ações das crianças.	Análise de situações-problema.	Discussão em grupo, elaboração de hipóteses.	Material de observação, etc.	Análise dos registros, discussão em grupo.
Desenvolver a capacidade de planejamento e execução de projetos.	Elaboração de projetos.	Execução de projetos, avaliação dos resultados.	Material de observação, etc.	Análise dos registros, discussão em grupo.

Anexo 1

### c) Currículo:

Eixos norteadores do trabalho pedagógico na educação infantil. É importante que o educador de creche e pré-escola compreenda a dimensão pedagógica das 12 (doze) experiências que norteiam o desenvolvimento integral da criança. Este documento foi elaborado a partir das experiências e dos eixos interações e a brincadeira determinadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Os procedimentos metodológicos partem dos objetivos das doze experiências que integram as práticas pedagógicas da Educação Infantil nas DCNEI.

O marco de desenvolvimento se refere aos aspectos das habilidades intelectuais e sociais a serem alcançadas pelas crianças das fases Creche e Pré-Escola. É importante compreender que este é um currículo que deverá ser complementado utilizando-se outras referências pedagógicas atualizadas, associada à leitura da Proposta Pedagógico-Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação.

### PLANEJAMENTO

Não há necessidade da elaboração de **PLANEJAMENTO ANUAL**, somente do **PLANEJAMENTO MENSAL**, utilizando ficha apresentada logo a seguir. Tal ação deverá ter como fonte de pesquisa a proposta pedagógica, o currículo e demais publicações que orientem na perspectiva adotada pela SEMED, por meio de seus documentos oficiais.

Recomenda-se, ainda, a elaboração de planejamento semanal em formato a ser definido por cada unidade de ensino, a partir de sua estrutura física e recursos humanos e pedagógicos.

#### Planejamento pedagógico

**Período:** Deverão acontecer a cada 30 dias letivos em datas a serem estabelecidas em calendário específico desta etapa da educação básica. Recomenda-se a construção coletiva por período e turno. Vencida essa primeira fase, cada professor deverá elaborar seu planejamento diário. Este deverá ser apresentado ao pedagogo para apreciação e acompanhamento, sendo uma cópia entregue à(o) pedagogo(a) para acompanhamento e arquivo.

Quanto ao planejamento na Divisão Distrital Zona Rural (área ribeirinha), onde houver turmas seriadas (atendimento às turmas de educação infantil e ensino fundamental em uma mesma sala), no que concerne à educação infantil, caso o professor atenda a maternal, 1º e 2º períodos, recomenda-se que este construa um único planejamento.

**Uso da ficha de planejamento:** Em conformidade com a Resolução nº 05/CME/1998, fica instituída a necessidade e obrigatoriedade de uso da ficha de planejamento (em anexo), elaborada pela Divisão de Educação Infantil (DEI), em todas as unidades de ensino municipais que atendem Educação Infantil.

FICHA DE PLANEJAMENTO																				
<p>Creche/CME/Escola Municipal:</p> <p>Fase Creche: Maternal ( ) Maternal II ( ) Maternal III ( )</p> <p>Fase Pré-escola: 1º Período ( ) 2º Período ( )</p> <p>Educação:</p> <p>Essas informações são interações e a institucional.</p> <p>Objetivos de desenvolvimento (habilidades e competências a serem desenvolvidas)</p> <p>Experiências</p> <p>Práticas e Recursos (ver Proposta Pedagógica)</p>																				
<p><b>Atividades Permanentes</b> Exemplo: Roda de leitura / Roda de cinema / Música / Brincadeira livre com o corpo / Jogos</p> <p><b>Atividades Diversificadas</b> Exemplo: Oficina de Artes / Oficina / Jogos / Atividades / Jogos</p>																				
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">PROGRAMAS</th> <th>PROJETOS DA UNIDADE DE ENSINO</th> </tr> <tr> <th colspan="2"></th> <th>(Crie aqui, com as questões a serem trabalhadas)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>PESC</p> <p>Maternal III - História</p> <p>Maternal III - Matemática</p> <p>Maternal III - Língua Portuguesa</p> <p>Maternal III - Artes</p> <p>Maternal III - Música</p> <p>Maternal III - Jogos</p> </td> <td> <p>Vigilância na Leitura</p> <p>Mundo das Descobertas</p> <p>Jogos de Memória</p> </td> <td> <p>Projeto de Unidade de Ensino</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="3"> <p><b>AÇÕES MACRO</b></p> <p>Semana do Meio Ambiente, Semana da Bandeira Brasileira, Semana do Combate à Dengue, Exposição Cultural Março-Juvenil, Tênis</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="3"> <p><b>AVULSÃO</b> (Observação e registro das atividades das crianças)</p> </td> </tr> <tr> <td>Professora:</td> <td>Pedagogo:</td> <td>Gerente:</td> </tr> </tbody> </table>			PROGRAMAS		PROJETOS DA UNIDADE DE ENSINO			(Crie aqui, com as questões a serem trabalhadas)	<p>PESC</p> <p>Maternal III - História</p> <p>Maternal III - Matemática</p> <p>Maternal III - Língua Portuguesa</p> <p>Maternal III - Artes</p> <p>Maternal III - Música</p> <p>Maternal III - Jogos</p>	<p>Vigilância na Leitura</p> <p>Mundo das Descobertas</p> <p>Jogos de Memória</p>	<p>Projeto de Unidade de Ensino</p>	<p><b>AÇÕES MACRO</b></p> <p>Semana do Meio Ambiente, Semana da Bandeira Brasileira, Semana do Combate à Dengue, Exposição Cultural Março-Juvenil, Tênis</p>			<p><b>AVULSÃO</b> (Observação e registro das atividades das crianças)</p>			Professora:	Pedagogo:	Gerente:
PROGRAMAS		PROJETOS DA UNIDADE DE ENSINO																		
		(Crie aqui, com as questões a serem trabalhadas)																		
<p>PESC</p> <p>Maternal III - História</p> <p>Maternal III - Matemática</p> <p>Maternal III - Língua Portuguesa</p> <p>Maternal III - Artes</p> <p>Maternal III - Música</p> <p>Maternal III - Jogos</p>	<p>Vigilância na Leitura</p> <p>Mundo das Descobertas</p> <p>Jogos de Memória</p>	<p>Projeto de Unidade de Ensino</p>																		
<p><b>AÇÕES MACRO</b></p> <p>Semana do Meio Ambiente, Semana da Bandeira Brasileira, Semana do Combate à Dengue, Exposição Cultural Março-Juvenil, Tênis</p>																				
<p><b>AVULSÃO</b> (Observação e registro das atividades das crianças)</p>																				
Professora:	Pedagogo:	Gerente:																		

Anexo 2

### **Estrutura da Ficha de Planejamento da Pré-Escola**

**Eixos norteadores:** as interações e a brincadeira, apenas reforçar a necessidade de planejar atividades que contemplem os referidos eixos.

**Objetivos de Desenvolvimento** (Habilidades e Competências a serem desenvolvidas): listar o que se espera que a criança alcance no que se refere às habilidades (garantir que a criança seja o centro do planejamento), em cada lacuna pode-se listar mais de um objetivo, desde que estejam ligados de forma interdisciplinar.

**Experiências:** é necessário que todas sejam contempladas a cada planejamento, mas citadas conforme seu entrelaçamento. Quanto ao agrupamento cabe a cada professor definir conforme o desenvolvimento e possibilidades de sua turma.

**As 12 experiências** (constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI):

- **Experiência 1:** Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- **Experiência 2:** Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- **Experiência 3:** Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- **Experiência 4:** Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- **Experiência 5:** Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- **Experiência 6:** Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- **Experiência 7:** Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- **Experiência 8:** Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;



- **Experiência 9:** Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.
- **Experiência 10:** Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- **Experiência 11:** Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- **Experiência 12:** Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

**Práticas e Recursos:** refere-se à metodologia a ser desenvolvida visando alcançar os objetivos de desenvolvimento, com a adequada utilização dos materiais e/ou espaços (verificar na Proposta Pedagógico-Curricular).

**Atividades Permanentes:** devem acontecer com uma maior frequência, de forma sistemática e previsível. Exemplo: roda de história / roda de conversa / música / ateliês / cuidados com o corpo / entre outras.

**Programas: PESC, Viajando na Leitura, Mundo das Descobertas (MDD)** – citar o uso de recursos do PESC e Programa MDD, e a exploração de projetos relacionados com o Programa Viajando na Leitura. Deve-se atentar para que estejam relacionados aos objetivos.

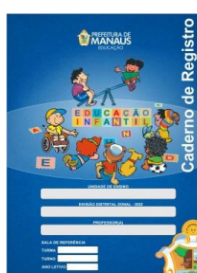
**Ações Macro:** citar as ações advindas da Secretaria Municipal de Educação, bem como o período e finalidade. É importante que estejam relacionadas com os objetivos e atividades contidas no planejamento.

**Avaliação:** consiste na observação e registro do desenvolvimento das crianças

## INSTRUMENTOS DE ACOMPANHAMENTO E REGISTRO



**Diário da Educação Infantil:** é um instrumento legal de registro das atividades diárias do professor e frequência das crianças regularmente matriculadas. Seus registros devem ser claros e precisos, uma vez que é a comprovação de que as atividades e as avaliações foram efetivamente concretizadas. Todo e qualquer registro no Diário de Classe será efetuado com caneta preta ou azul.



**Caderno de Registro:** é um instrumento utilizado para anotações acerca do processo de desenvolvimento e avaliação da criança, levando em conta seus avanços e/ou dificuldades. Destina-se também ao planejamento mensal e diário. Documento disponibilizado para uso restrito do (a) professor(a). Não se faz necessário o arquivamento deste instrumento no término do ano letivo.



**Agenda:** É um instrumento de trabalho do professor e oferece à família informações sobre o cotidiano da criança, devendo ser verificada diariamente pelos pais e/ou responsáveis, para leitura/assinatura das mensagens e observações encaminhadas, podendo também comunicar à escola qualquer necessidade que surja.

## AVALIAÇÃO

Na Educação Infantil, a avaliação não visa classificar as crianças entre as que sabem e as que não sabem, nem pretende traçar perfis (agressiva, atenciosa, desobediente), visto que o processo de desenvolvimento ocorre ininterruptamente e as crianças modificam seu comportamento de acordo com o ambiente que lhes é preparado e com as propostas de experiências que lhes são oferecidas.

É importante registrar:

- as impressões e ideias que elas têm sobre os acontecimentos do dia a dia;
- o envolvimento das crianças nas atividades;
- as iniciativas;
- as interações entre elas e os adultos.

### FICHAS DE AVALIAÇÃO

O registro do desenvolvimento da criança nas unidades de ensino de Educação Infantil será feito por meio dos instrumentos abaixo descritos, e o preenchimento seguirá orientações da SEMED:

**Ficha de Avaliação do Processo de Desenvolvimento Infantil**

Este documento tem como objetivo avaliar o desenvolvimento da criança em relação às habilidades motoras, cognitivas, linguagens, sociais e emocionais.

Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Realiza movimentos básicos de locomoção (caminhar, correr, pular, etc.)										
2. Realiza movimentos básicos de manipulação (pegar, soltar, enfiar, etc.)										
3. Realiza movimentos básicos de coordenação motora fina (cortar, colar, etc.)										
4. Realiza movimentos básicos de equilíbrio (andar em linha, etc.)										
5. Realiza movimentos básicos de orientação espacial (acima, abaixo, etc.)										
6. Realiza movimentos básicos de orientação temporal (antes, depois, etc.)										
7. Realiza movimentos básicos de orientação numérica (contar, etc.)										
8. Realiza movimentos básicos de orientação simbólica (leitura, escrita, etc.)										
9. Realiza movimentos básicos de orientação social (interagir, etc.)										
10. Realiza movimentos básicos de orientação emocional (expressar sentimentos, etc.)										

Anexo 3

**Ficha de Avaliação do Processo de Desenvolvimento Infantil:** Documento que mensura o nível de desenvolvimento da criança da Educação Infantil. Poderá subsidiar o levantamento de dados na Gestão Integrada da Escola – Metodologia GIDE.

Recomenda-se que ao término do ano letivo não se arquivem as fichas em processos, dada a necessidade de levantamento de dados pelo assessoramento da GIDE. Passado esse processo, pode-se então realizar o arquivamento.

**Parecer Descritivo Trimestral**

Este documento descreve o desempenho da criança durante o trimestre, com base nas informações contidas na Ficha de Avaliação do Processo de Desenvolvimento Infantil.

Nome da Criança: \_\_\_\_\_

Matrícula: \_\_\_\_\_

Professor(a): \_\_\_\_\_

Observações: \_\_\_\_\_

Anexo 4

**Parecer descritivo trimestral:** Deverá ser preenchida ao término do 1º e 2º trimestre a partir das informações contidas na Ficha de Avaliação do Processo de Desenvolvimento Infantil, podendo ser entregue aos responsáveis durante a reunião de pais. Recomenda-se o arquivamento dos pareceres em mídia e/ou cópia impressa. O preenchimento pode ser realizado em formato digital ou manual.

**PARECER FINAL DO DESEMPENHO DA CRIANÇA**

DECLARAÇÃO

Declaro que as informações aqui contidas são verdadeiras e correspondem ao desempenho da criança durante o ano letivo.

Assinatura do Responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do Professor(a): \_\_\_\_\_

Anexo 5

**Parecer Descritivo final da criança:** Deverá ser preenchida ao término do 3º trimestre a partir das informações contidas na Ficha de Avaliação do Processo de Desenvolvimento Infantil (o preenchimento pode ser realizado em formato digital ou manual). O documento original deverá ser expedido pela unidade de ensino em caso de transferência da criança para outra escola, no decorrer ou final do ano letivo, devendo o responsável da escola providenciar uma cópia do documento para que permaneça no processo individual da criança.

### ORIENTAÇÃO PARA O USO PEDAGÓGICO DOS LIVROS DO PESC

As seguintes obras poderão ser utilizadas como suportes textuais para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com as crianças na escola:

#### Livro 1: **Na Cozinha de Manaus: experiências gastronômicas e escritoras**

Em cumprimento ao inciso III (experiência 3) do Art. 9º das DCNEI 2009, que devem garantir experiências que possibilitem às crianças atividades que envolvam narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Aspectos experienciais	Objetivo	Procedimento Metodológico
Linguagem Falada	Explorar as formas de linguagem oral.	Promover a conversação diária, a leitura das imagens do livro Na Cozinha de Manaus, contar e ouvir receitas que as crianças já conheçam.
Linguagem Escrita	Explorar as formas de linguagem escrita.	Promover a escrita do nome como forma de marcar aquilo que pertence individualmente.
Combinação de linguagens	Expressar-se nas diferentes situações que envolvam a linguagem oral e escrita.	Realizar roda de conversa como atividade permanente
Mediações críticas	Ampliar vocabulário	Apresentar, para além do gênero textual "receita", outros suportes e gêneros como propagandas, revistas, gibis, jornais, embalagens, entre outros.

#### Livro 2 : **Histórias Manauaras: contos, lendas e fábulas**

Em cumprimento ao inciso VII (experiência 7) do Art. 9º das DCNEI 2009, que devem garantir experiências que possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade.

Aspectos experienciais	Objetivo	Procedimento Metodológico
Linguagem Falada	Explorar as formas de linguagem oral.	Promover a conversação diária, a leitura das imagens do livro, pedir que as crianças recontem lendas ou fábulas que conheçam, pedir que pesquisem junto aos adultos lendas, fábulas que estes conheçam e recontem na roda de conversa

Linguagem Escrita	Explorar as formas de linguagem escrita.	Registrar enquanto escreva uma lenda ou fábula que tenha despertado a atenção das crianças
Combinação de linguagens	Expressar-se nas diferentes situações que envolvam a linguagem oral e escrita.	Explorar diferentes publicações que contenham o gênero em discussão

### Livro 3: **Bichos do Amazonas**

Em cumprimento ao inciso VIII (experiência 8) do Art. 9º das DCNEI 2009, que devem garantir experiências que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

<b>Aspectos experienciais</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Procedimento Metodológico</b>
Linguagem Falada	Explorar as formas de linguagem oral.	Promover a conversação diária, a leitura das imagens do livro: Bichos do Amazonas, contar e ouvir histórias que as crianças já conheçam. Pedir que reproduzam os diferentes sons dos animais a partir da escuta de áudios, exibição de vídeos, etc.
Linguagem Escrita	Explorar as formas de linguagem escrita.	Apresentar figuras de animais citados no livro e pedir que as crianças escrevam seus nomes conforme seu entendimento e com o apoio do alfabeto móvel Registrar em cartaz ou no quadro uma história construída pela turma, sendo o escriba.
Combinação de linguagens	Expressar-se nas diferentes situações que envolvam a linguagem oral e escrita.	Cantar músicas relacionadas à temática. Apresentar, para além do gênero textual lenda, parlenda e outros gêneros como paródia, poesia, versinhos, etc. Apresentar diferentes suportes de textos como propagandas, revistas, gibis, jornais, embalagens, entre outros que contemplem o tema.

**Anexo B – Ficha de Planejamento.**



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL  
 DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL  
 DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
 Av. Mário Ypiranga Monteiro, 2549 - Parque 10  
 CEP: 69057-002 – Manaus – Amazonas  
 Fone:3632-2438

**FICHA DE PLANEJAMENTO**

<b>Creche/CMEI/Escola Municipal:</b>		
<b>Fase Creche:</b> Maternal I ( )    Maternal II ( )    Maternal III ( )		
<b>Fase Pré-escola:</b> 1º Período ( )    2º Período ( )		
<b>Educadoras:</b> _____		
<b>Eixos norteadores:</b> as interações e a brincadeira.		
<b>Objetivos de desenvolvimento</b> Habilidades e Competências a serem desenvolvidas	<b>Experiências</b>	<b>Práticas e Recursos</b> (Ver Proposta Pedagógica)

<b>Atividades Permanentes</b> Exemplo: Roda de história / Roda de conversa / Música / Ateliês / Cuidados com o corpo / Outras.		
<b>Atividades Diversificadas</b> Exemplo: Oficinas de desenho / Pintura / Modelagem / Construções / Outros.		
<b>PROGRAMAS</b>		<b>PROJETOS DA UNIDADE DE ENSINO</b> (Conjugado com os objetivos e experiências)
<b>PESC</b>	<b>Viajando na Leitura</b>	<b>Mundo das Descobertas</b>
<b>AÇÕES MACRO</b>		
<b>AValiação</b>		
Professor(a):	Pedagogo(a):	Gestor(a):

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DEVEM GARANTIR EXPERIÊNCIAS QUE:**

<b>Experiência 1:</b> Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
<b>Experiência 2:</b> Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
<b>Experiência 3:</b> Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
<b>Experiência 4:</b> Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
<b>Experiência 5:</b> Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
<b>Experiência 6:</b> Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
<b>Experiência 7:</b> Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
<b>Experiência 8:</b> Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
<b>Experiência 9:</b> Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.
<b>Experiência 10:</b> Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
<b>Experiência 11:</b> Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
<b>Experiência 12:</b> Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.







