

# A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A Documentação  
Pedagógica como  
instrumento de  
formação profissional

*Amanda Cristina Teagno Lopes Marques<sup>1</sup>  
Maria Isabel de Almeida<sup>2</sup>*

## Resumo

Este artigo tem por objetivo explicitar a contribuição da prática do registro e da documentação pedagógica nos processos de formação contínua em serviço de professores, com base em estudo de caso realizado em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo. Partimos do conceito de documentação pedagógica como atividade de recuperação, escuta e reelaboração da experiência por meio da narração de um percurso e da explicitação de pressupostos das escolhas realizadas. Como resultados, apontamos para a historicidade das práticas de registro e documentação construídas pelo coletivo institucional em sua interação com os desafios concretamente vivenciados pelos sujeitos. O registro e a documentação pedagógica possibilitam a construção de memória e autoria, a reflexão sobre as práticas, a comunicação e a aproximação às famílias, favorecendo os processos formativos.

**Palavras-chave:** Registro de práticas; Documentação pedagógica; Formação contínua; Formação em serviço; desenvolvimento profissional.

<sup>1</sup> **Amanda Cristina Teagno Lopes Marques** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Paulo.  
E-mail: ctlamand@gmail.com

<sup>2</sup> **Maria Isabel de Almeida** – Maria Isabel Almeida - Universidade de São Paulo (USP).  
E-mail: ctlamand@gmail.com

---

## Abstract

This article aims to describe the contribution of the register of practices and pedagogical documentation in the process of in-service training of teachers, based on a case study conducted in a public school early childhood education in São Paulo. We start from the concept of pedagogical documentation as a recovery activity, listening and reworking the experience through the narration of a journey and explicit assumptions of the choices made. As results, we point to the historicity of register of practices and documentation constructed by the collective institutional in their interaction with the particular challenges experienced by the subjects. Registration and pedagogical documentation enable the construction of memory and authorship, reflection on practice, communication and approach to families, favoring the formative processes.

**Keywords:** Register of practices; Pedagogical documentation; Training; In-service training; Professional development.

# A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa que teve por objeto *o registro de práticas e a documentação como elemento da cultura pedagógica no contexto da Educação Infantil*, e procurou responder à seguinte questão: *De que maneira o registro de práticas e a documentação vêm sendo construídos no cotidiano do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, e qual a relação entre documentação pedagógica e a construção de uma pedagogia para a infância no contexto de um projeto político-pedagógico em ação?* Teve como objetivo geral analisar as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação na Educação Infantil enquanto elemento constitutivo do projeto político-pedagógico em ação. Como procedimento metodológico, foi realizado *estudo de caso coletivo* (STAKE, 1994, 1999), ou *estudo de casos múltiplos* (YIN, 2005), no qual foram investigadas quatro pré-escolas municipais (três em São Paulo e uma em Bolonha) que desenvolvem práticas de registro e documentação como elemento de seu projeto coletivo.

No presente artigo tomamos como objeto a *análise de limites e possibilidades da inserção da prática de registro e documentação nas escolas no que diz respeito à formação contínua e em serviço de professores*, procurando responder à questão: *Como se dá a inserção do registro de práticas e da documentação pedagógica no contexto de trabalho de uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo, e qual sua contribuição para os processos de formação contínua?* Nesse sentido, com vistas a otimizar a exposição, selecionamos um dos casos estudados, considerando as possibilidades nele construídas no

que se refere ao emprego da documentação pedagógica como instrumento formativo no contexto da escola.

## 2. REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

As possibilidades do registro de práticas vêm sendo discutidas de maneira mais intensa nas últimas décadas, em um contexto de mudança de paradigma em relação à compreensão da prática pedagógica, à formação de professores, à profissionalidade docente. A percepção da complexidade da prática e da impossibilidade, portanto, de aplicação imediata de técnicas e saberes teóricos levou à construção de conceitos como o de professor reflexivo (SCHÖN, 1992), professor pesquisador (ZABALZA, 1994), professor intelectual crítico-reflexivo (PIMENTA, 2002), e à consideração da formação como um *continuum* no qual são produzidos saberes de diferentes naturezas. É na interação entre os saberes e as situações problemáticas do cotidiano que se dá a formação, e a experiência, portanto, passa a ser considerada espaço de desenvolvimento profissional e de produção de conhecimento.

Nesse contexto, ganham espaço, nas pesquisas, as narrativas autobiográficas, em especial as histórias de vida; os percursos de formação passam a ser estudados com o objetivo de compreender, de maneira mais aprofundada, o processo de tornar-se professor, resgatando-se a dimensão pessoal da profissão. Também crescem estudos sobre a escola como organização (ALARCÃO, 2003; FULLAN, HARGREAVES, 2000), e pesquisas que procuram investigar os processos de formação contínua e em serviço dos educadores.

Em pesquisa anterior, elucidamos a contribuição da prática do registro para o processo de formação contínua do professor, tomado do ponto de vista individual. Neste momento, procuramos captar esse processo quando desenvolvido no coletivo institucional, considerando a *escola* como espaço de produção e socialização de registros e documentações, fomentando o desenvolvimento profissional.

Os registros de práticas podem ser caracterizados como materiais autobiográficos, contextualizados em um cenário de valorização da experiência como espaço de produção de saberes e de formação contínua, de reposicionamento da dimensão pessoal na profissionalidade do educador, e de percepção da complexidade da prática pedagógica e da reflexão como componente fundamental do trabalho docente.

Uma referência importante é Madalena Freire (1996); vem de seus textos a denominação *registro*, considerado instrumento metodológico do trabalho docente ao lado de outros, a saber, *planejamento*, *observação* e *reflexão*. Os quatro elementos integram-se na ação pedagógica, já que é a observação e a reflexão sobre a prática, possibilitadas pelo registro, que fornecem elementos para o planejamento, e este, por sua vez, indica pontos para observação, reflexão e registro. Para Madalena Freire, registrar a prática significa estudar a aula, refletir sobre o trabalho, e abrir-se ao processo de formação.

Zabalza (2004), professor e pesquisador espanhol, conceitua os diários como “documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALZA, 2004, p. 13), narrações feitas por professores de maneira sistemática e frequente (não necessariamente diária), cujo conteúdo pode recair sobre outros âmbitos da atividade docente que não apenas a aula.

O autor define os âmbitos do impacto formativo dos diários, elencados a seguir: a) acesso ao mundo pessoal do professor: possibilidade de percepção de teorias e crenças pessoais, de racionalização da vivência e de reconstrução do vivido; b) recurso para explicitar os próprios dilemas em relação à atuação profissional (o que reforça a concepção de professor como profissional racional e a reflexividade como condição de sua atuação); c) recurso de acesso à avaliação e ao reajuste de processos didáticos (o que torna os professores pesquisadores); d) recurso para o desenvolvimento profissional permanente. Os diários são instrumento de revisão e análise

da própria prática, realizada em um processo de: 1. Tomada de consciência dos atos (percepção); 2. Aproximação analítica das práticas (análise); 3. Compreensão do significado das ações; 4. Introdução de mudanças; 5. Novo ciclo de atuação profissional.

Sá-Chaves (2004), no livro *Portfolios Reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*, aponta o portfólio como estratégia para aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão dos processos. Partindo da questão “Como os portfólios podem ajudar os estudantes no processo reflexivo?”, Sá-Chaves analisa o emprego dos portfólios no processo de formação inicial de professores na Universidade de Aveiro, instituição na qual atua.

A *reflexão* aparece como elemento imprescindível ao desenvolvimento em suas dimensões *profissional* (acesso aos conhecimentos específicos) e *pessoal* (conhecimento de si próprio e autodistanciamento). Nesse contexto, é possível pensar sobre as possibilidades do portfólio enquanto instrumento favorável aos processos reflexivos na formação inicial. Constitui oportunidade para “documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem” (SÁ CHAVES, 2004, p. 15), possibilitando a reflexão, o enriquecimento conceitual, o estímulo à originalidade e à criatividade, a construção personalizada do conhecimento, a regulação de conflitos, a auto e a heteroavaliação.

Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002), no texto *O Projeto dos Clautros: no Colégio D. Pedro V – Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade*, fazem referência à *documentação pedagógica* enquanto *conteúdo*, pois integra o material que registra o que a criança diz e faz, e *processo*, meio para refletir, de forma sistemática e rigorosa, sobre o trabalho pedagógico. Para as autoras, a documentação é um “processo dialógico de construção social de significados atribuídos ao processo de aprendizagem das crianças, dos adultos por elas responsáveis e dos que co-pesquisam o processo

no contexto da intervenção” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e AZEVEDO, 2002, p. 135).

Warschauer (1993), em investigação de mestrado, caracteriza a *roda* e o *registro* como formas de construção de conhecimento, alimentando o diálogo entre objetividade e subjetividade na concretização de um projeto interdisciplinar. Representam a possibilidade do encontro, da reflexão, da partilha. Ao analisar sua própria experiência, como educadora junto a duas turmas da antiga 4ª série do primeiro grau, constata que a escrita do diário representou o exercício do pensamento imaginativo, concretizado na possibilidade de sonhar, projetar e tornar reais os desejos.

Em sua tese de doutorado publicada, Warschauer (2001) considera o *relato* uma forma de restituição dos sentimentos experimentados enquanto profissional da educação, o que permite tornar visíveis nossas dificuldades, evidenciar dilemas e conflitos, fazer emergir angústias, partilhar os pensamentos com o outro, em um processo de implicação e afastamento.

As diferentes nomenclaturas empregadas – registro (FREIRE, 1996), diário de aula (ZABALZA, 1996, 2004), portfólio (SÁ-CHAVES, 2004), documentação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; AZEVEDO, 2002) – indicam concepções e formas de organização diferentes, mas não contraditórias. A ideia de *registro* vincula-se à produção de Madalena Freire, e faz referência à ação de escrever, narrar e refletir sobre a prática pedagógica, pensar sobre a ação em um momento posterior a ela. Tem como foco, portanto, o educador e sua prática, aproximando-se à ideia de autoavaliação. Já o termo *documentação*, bastante empregado na bibliografia italiana, diz respeito mais especificamente ao ato de sistematizar o trabalho pedagógico, ou seja, produzir memória sobre o percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (e do professor) a partir da *seleção* e da *organização* de diferentes registros. Principia durante a ação – quando o educador procura registrar, em imagens, produções e anotações, o que a criança diz e faz – e tem continuidade após a ação – quando da seleção

e organização dos diferentes registros. O *portfólio*, por sua vez, pode ser entendido como uma modalidade de documentação. Os *diários de aula*, em nosso entender, aproximam-se à ideia de *registro de práticas*, apesar de comportarem outras formas de organização e produção.

O registro pode possibilitar a reflexão sobre o trabalho pedagógico e a aprendizagem das crianças, mas também a construção de memória de um percurso, a apropriação da experiência, a reconstrução da prática, tanto nos processos de formação inicial como em serviço. Enquanto instrumento para a documentação de um percurso de aprendizagem, pode favorecer a elaboração da experiência e a percepção do crescimento por parte das próprias crianças.

Para analisar o conceito de *documentação pedagógica*, pautamo-nos essencialmente em produções italianas, considerando a inserção da temática naquele contexto, especialmente no campo da educação infantil. De acordo com Bisogno (1980), a documentação não se resume a uma atividade destinada a recolher e catalogar materiais; a documentação em sentido geral é uma atividade de *elaboração, comunicação, pesquisa e difusão de documentos* (BISOGNO, 1980, p. 17), e requer processos de análise, interpretação e categorização de dados em unidades informativas, e sua posterior publicização. Relaciona-se, pois, à comunicação, possibilitando a elaboração de informação, seu tratamento e sua posterior recuperação (SPECCHIA, 2001).

A documentação pode estar a serviço do educador (como instrumento de reflexão sobre a prática, de avaliação do processo de aprendizagem das crianças, de planejamento, contribuindo, em suma, em seu processo de formação e desenvolvimento profissional e melhoria da ação), das crianças (quando elaboram, por exemplo, seu portfólio de aprendizagem, selecionando produções, imagens, textos que irão compor o documento, construindo, junto com o educador, a memória de seu percurso de formação na instituição), e dos pais (como

possibilidade de acesso ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola e à trajetória da criança naquele grupo).

Pasquale (2002) caracteriza a documentação como *recuperação, escuta e reelaboração da experiência* por meio da narração de um percurso e da explicitação de pressupostos das escolhas realizadas. De acordo com Parodi (2001), a documentação pode se tornar um momento importante de crescimento cultural e profissional, e ainda possibilitar o aprimoramento da capacidade organizativa e projetual da escola. Para tanto, a elaboração e a coleta dos materiais precisa ocorrer de forma a possibilitar a análise, a avaliação, o replanejamento e a socialização de atividades e experiências.

Documentar implica distanciamento, reflexão e pausa frente ao ritmo intenso do trabalho educativo. Significa apropriar-se da experiência e buscar conferir sentido e unidade àquilo que parece fragmentado e desconexo. A documentação faz referência ao passado mas é orientada fortemente ao futuro, possibilitando a *construção de significados* (GANDINI, EDWARDS, 2002), o aprofundamento da compreensão sobre o trabalho pedagógico. Não se trata de um mero exercício arquivístico, mas da realização de um “percurso de auto-análise” (PARODI, 2001, p. 09) que implica a percepção de aspectos significativos da atividade didática, a tomada de consciência de elementos não compreendidos em suas implicações, o confronto, o aprofundamento de dimensões da profissionalidade docente antes ignorados.

Em relação às *intenções/ motivações* para documentar, Benzoni (2001) organiza-as a partir das seguintes categorias: 1. Documentar para descobrir e conhecer (documentação como ocasião para refletir e identificar o imaginário pedagógico latente, possibilitando questionar a filosofia educativa); 2. Documentar para analisar e reconstruir/ reprojeter (documentação como possibilidade de analisar o próprio percurso didático-educativo com a finalidade de ampliar a consciência profissional, com vistas à avaliação da ação e ao replanejamento); 3. Documentar para “manter memória”

(documentação como possibilidade de conservar memória das experiências); 4. Documentar para “estar em relação” com os alunos (documentação como ocasião para elaborar junto às crianças formas de “memória histórica pessoal” que lhes permitam reconstruir por si só a experiência, adquirindo consciência das mudanças). 5. Documentar para informar e comunicar (documentação produzida com o intuito de promover a comunicação e a relação com as famílias, fornecendo informações que as possibilitem conhecer os itinerários e as escolhas pedagógicas, e permitam criar ocasiões de debate e confronto entre pontos de vista).

Explicitado nosso objeto, passemos à análise dos dados coletados em estudo de caso.

### **3. O ESTUDO DE UM CASO: A EMEI DOM JOSÉ GASPAR – O REGISTRO REFLEXIVO E A DOCUMENTAÇÃO COMO COMUNICAÇÃO**

Trata-se de uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo, localizada em um CEU – Centro de Educação Unificado. O estudo foi realizado de março a agosto de 2010, e contou com diversos momentos de participação nos horários coletivos de formação, acompanhamento de turmas de crianças e realização de entrevistas com a equipe. Foram entrevistadas diretora, coordenadora pedagógica, professoras (sete) e crianças (três turmas, em um total de 75 crianças).

A centralidade da formação em serviço – e em contexto – presente na escola em termos de projeto, de cultura e de ação é destaca pela totalidade das entrevistadas. Essa formação é concretizada especialmente nos momentos de trabalho coletivo no âmbito do PEA – Projeto Especial de Ação<sup>3</sup> –, e

<sup>3</sup> De acordo com o artigo 1º da Portaria nº 1566/08 da SME/ SP, “Os Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e

articulada pela coordenadora pedagógica em dois encontros semanais de uma hora e meia de duração com cada um dos grupos de professores (três, ao todo).

A formação mostra-se essencial ao processo de construção do projeto político-pedagógico da Unidade, vinculando-se a ele; são as demandas, os desafios e as necessidades que emergem do trabalho pedagógico que determinam os temas tratados a cada ano, e também as metas a serem alcançadas, em um processo no qual formação caminha ao lado, e concomitante, à ação. Ou seja: a ação refletida, planejada e intencional se traduz em formação, e esta, por sua vez, concretiza-se em ações que vão sendo traçadas pelo grupo e pelos professores individualmente. Isso se torna possível pois a formação é entendida como processo de reflexão sobre a prática, de apropriação da ação, de elaboração da experiência, o que permite superar o senso comum:

**(...) eu gosto muito da formação, e acredito que a formação é uma grande possibilidade de o professor rever sua prática e você conseguir atingir a criança;** quando você tem professores com práticas refletidas você

---

consequente melhoria da qualidade de ensino”. Nesse sentido, a proposta é de que os coletivos selecionem temas a serem tratados nos horários de formação de acordo com as demandas presentes em seus contextos. Vale lembrar que o professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (cargo criado pela Lei nº 14.660/2007) pode optar por duas jornadas de trabalho, a saber: 1. Jornada Básica Docente, que inclui 25 horas-aula de regência de turma, e 5 horas-atividade semanais (das quais 3 obrigatoriamente cumpridas na escola e 2 em local de livre escolha); 2. Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), composta por 15 horas adicionais além das 25 trabalhadas junto às crianças, divididas em 11 horas-aula semanais cumpridas obrigatoriamente na escola, e 4 cumpridas em local de livre escolha. As 11 horas-atividade cumpridas na escola são divididas entre trabalho coletivo (8 horas) para formação docente com foco no desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico institucional e análise dos resultados de aprendizagem dos alunos (cf. art.16 e 17 da Lei nº 14.660/07), e trabalho individual (3 horas) para preparo de materiais e atividades. Tais jornadas não se aplicam aos professores que atuam em creches - Centros de Educação Infantil -, que cumprem Jornada Básica de 30 horas semanais de trabalho, sendo 25 (vinte e cinco) horas em regência e 5 (cinco) horas-atividade.

tem pessoas que vão ter outras intervenções, senão você fica naquele movimento que é de ficar resolvendo pequeninas coisas o dia todo e não conseguir mexer nas grandes. (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

As professoras também destacam a centralidade desse processo na construção – e reconstrução – de sua profissionalidade, de seu modo de ser e estar na profissão:

Uma coisa de bom é que eu também **mudei meu olhar para a infância, mudei minha concepção de infância totalmente**. Fui de uma época que era tradicional, o aluno era passivo; agora, pelos estudos que a gente fez, pela observação, modifiquei meu olhar para a criança, modifiquei coisas que eu pensava (...). (Professora Sueli, entrevista).

E depois que eu comecei no grupo de formação, que **eu comecei a entender tudo o que eu fazia mecanicamente, a ver que tem um fundamento** (...). (Professora Rebeca, entrevista).

Nesse processo de formação e de consolidação de uma proposta pedagógica para a infância, o registro e a documentação se fazem presentes como *instrumento metodológico* que favorece a construção de percursos reflexivos. As *sínteses* dos encontros situam-se nesse contexto, e são produzidas pelas professoras em sistema de rodízio: a cada semana uma professora responsabiliza-se por sua produção, e o encontro seguinte é iniciado com a leitura do material. À leitura sucedem-se os comentários dos participantes. Em algumas ocasiões a síntese de um grupo é levada a outro grupo, o que possibilita a troca e o enriquecimento mútuo – afinal, trata-se de um processo coletivo, ainda que desenvolvido em agrupamentos menores. Dessa forma produz-se memória do percurso, o que nos permite uma aproximação às discussões e tematizações desenvolvidas ao longo dos anos. Além disso,

a autoria e a reflexão encontram espaço, sendo não apenas incentivadas, mas também promovidas.

Outra forma de registro utilizada nos momento de formação é o *relato de prática*; por meio dele, o professor apresenta uma atividade desenvolvida com as crianças para ser tematizada no grupo. A tematização de práticas articula-se às questões que vêm sendo discutidas no PEA, tendo um foco preciso, e objetiva não apenas à socialização de experiências, mas também à reflexão sobre possibilidades de trabalho.

O registro também compõe o PEA enquanto tema/objeto de discussão; a título exemplificativo, podemos citar o PEA de 2009, intitulado “Articulando experiências... Registrando o processo... Avaliando os resultados...”. Como objetivos, podemos destacar: 1. Dinamizar práticas de registro; 2. Pesquisar nos registros relações entre as ações desenvolvidas e concepções de criança e de Educação Infantil; 3. Apurar o olhar sobre a prática pedagógica. Como resultados esperados: 1. Construção de portfólios que retratem as aprendizagens da criança; 2. Elaboração de narrativas pessoais que promovam reflexão sobre a prática; 3. Construção de referências para o planejamento didático; 4. Construção de diários, pelos professores, que revelem as experiências vividas pelas crianças e contribuam para a reflexão de sua prática (cf. registro do PEA/ 2009).

Da mesma forma, o tema do PEA/ 2010 emergiu como uma necessidade do grupo, considerando o percurso já construído pela Unidade em relação à prática do registro das experiências da criança na escola. Não basta registrar; é preciso tornar esses registros elemento de análise e reflexão sobre as práticas, e de comunicação às famílias, favorecendo uma maior parceria casa-escola. Ao divulgar experiências e aprendizagens das crianças, explicitando a intencionalidade do trabalho pedagógico e as conquistas alcançadas, confere-se visibilidade a uma criança capaz, curiosa e produtora de seu conhecimento, e a um projeto pedagógico que vem sendo construído cotidianamente.

No processo de formação, a equipe foi se apropriando da prática do registro, tornando-o cada vez mais intencional e reflexivo; não se trata de registrar tudo, mas de assumir um olhar apurado sobre os acontecimentos e selecionar focos, situações e momentos de modo a revelar, de fato, as aprendizagens da criança, sua participação, seu envolvimento, o significado da vivência para ela:

Nesse estudo do registro a gente acabou **aprendendo a selecionar**, porque **registrar não é ficar tirando foto de tudo, tudo, tudo, e depois pensar o que vou fazer com tanta foto**. Então o que a gente também aprendeu: a ver o que é importante registrar e o que aquilo que você está colocando vai mostrar, e dar a entender o que você fez. (Professora Sueli, entrevista).

Para mim **o registro é visibilidade do meu trabalho e reflexão**. (...) A documentação revela as experiências; o caderno é revelador; isso eu aprendi no PEA (Professora Camila, entrevista).

Ainda que desenvolvido no coletivo, o percurso de formação e de apropriação de concepções e práticas é individual; cada professora, com base em sua história de vida e trajetória profissional, vai se apropriando dessa postura de uma forma particular. O processo demanda abertura por parte dos professores, e parceria do coordenador e dos demais colegas, em um processo dialético no qual desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional caminham juntos, e possibilitam a incorporação do registro como elemento do projeto pedagógico da escola.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo de caso, pudemos observar a inserção de diferentes práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico: registro diário, sínteses reflexivas

dos encontros de formação, portfólios de projetos, vídeos. O registro, portanto, mostra-se incorporado ao projeto da escola e às práticas da grande maioria dos docentes, e se apresenta como objeto de reflexão e estudo por parte daquele coletivo:

O **registro é também um hábito** e, muitas vezes, as pessoas não fazem não porque não querem, mas **porque não conhecem**, e a formação ajuda muito nesse sentido. (Professora Manuela, entrevista).

Tudo, **o tempo inteiro elas estão registrando**, fazem vídeos. As reuniões de pais, elas já falaram que querem esse espaço pra apresentar esse material. (Diretora, entrevista).

O grupo foi se apropriando desse hábito, em um processo no qual a formação contínua desempenhou papel decisivo. Trata-se do processo de construção de uma *cultura do registro* no espaço da escola:

Fomos fazendo os cadernos das crianças, os planos que a gente construía, algumas atividades que a gente fazia um acompanhamento de uma forma diferente, os registros delas (...). Mas o que eu fui percebendo: no começo, **hoje eu tenho mais professores que não faziam e começam a fazer cadernos para si**, além daquela coisa mais formal, burocrática, terem outros registros para sistematizar. Nós produzimos CDs ao longo desses cinco anos, alguns eram tematizações de algumas práticas que a gente fez, que **ainda não tinha aquele movimento da reflexão total**, mas já era uma coisa registrada (...). (Coordenadora Pedagógica, entrevista).

Também o modo como os registros foram sendo produzidos foi alterado: a intencionalidade do registro, seu sentido e significado, sua importância passaram a ser temas de debate e aprofundamento, o que permitiu não apenas a

ampliação do número de professoras que tornaram o registro um hábito, mas também o refinamento dessa prática no âmbito do coletivo.

A reflexão e a construção da autoria podem ser notados nas sínteses dos encontros de formação produzidas a cada ano; além das características pessoais de cada professor – que se refletem no estilo de escrita e na forma de sistematizar o pensamento –, chama a atenção o modo como esses registros foram se tornando instrumento de socialização de reflexões pessoais, caminhando de uma produção no estilo “ata” – ou descrição de acontecimentos – para uma narrativa na qual análise e expressão pessoal se fazem mais presentes.

A construção de práticas de registro e documentação na escola insere-se em um processo de formação contínua e em contexto na qual esses instrumentos tornaram-se objeto de estudo vinculado à elaboração do projeto pedagógico da escola. Não se trata de um processo único e homogêneo para todas as professoras; cada uma delas vai se apropriando dessas práticas de acordo com seus percursos individuais de formação e suas trajetórias profissionais, encontrando, no contexto da escola, um espaço profícuo à reelaboração da experiência e reconstrução da profissionalidade. Nesse sentido, à medida que o registro vai adquirindo significado e sentido à luz das demandas e necessidades oriundas da prática pedagógica, e são respeitados os diferentes ritmos e estilos de produção, a documentação vai se configurando como elemento do projeto político-pedagógico e da cultura da instituição, alimentando esse projeto e sendo por ele alimentado.

Trata-se de percurso singular, contextualizado, todavia não espontâneo; cabe destacar o papel da coordenadora pedagógica na mobilização e no acompanhamento dos processos de formação e desenvolvimento profissional e organizacional da escola, articulados ao projeto pedagógico. Clareza quanto ao seu papel, postura investigativa, cabedal de conhecimentos teórico-metodológicos sobre o trabalho na Educação Infantil e sobre o trabalho da coordenação pedagógica, reconhecimento

das singularidades dos professores e respeito a seus percursos, conhecimentos e saberes constituem elementos que fazem parte da postura da coordenadora pedagógica, construída ao longo de seu próprio percurso formativo, fomentado em grande parte por iniciativa e financiamento pessoais.

Além do elemento humano, a existência de condições institucionais – o horário de trabalho coletivo remunerado – mostra-se também essencial ao processo, possibilitando a construção de espaços de formação em contexto no interior da escola.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BENZONI, Isabella. **Documentare? Sì, grazie**. Maggioni Lino: Edizione Junior, 2001.

BISOGNO, P. **Teoria della documentazione**. Milano: Franco Angeli Editore, 1980.

FREIRE, M. O registro e a reflexão do educador. In: \_\_\_\_\_ (coord). **Observação, registro, reflexão – Instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A Construção de Práticas de Registro e Documentação no Cotidiano do Trabalho Pedagógico da Educação Infantil**.

Tese: Doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; AZEVEDO, Ana. O Projeto dos Clautros: no Colégio D. Pedro V – Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PARODI, Maurizio. Prefazione. In: BENZONI, Isabella (org.). **Documentare? Sì, grazie**. Ranica: Edizioni Junior, 2001.

PASQUALE, M. **L'arte di documentare: perchè e come fare documentazione**. Milano: Marius, 2002.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios Reflexivos: estratégias de formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

SPECCHIA, Aldo. **La documentazione scolastica: la scuola tra memoria e futuro**. Roma: Anicia, 2001.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de Caso – Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de Aula - Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto: Porto Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

**Data de recebimento:** agosto de 2014

**Data de aceite:** junho de 2015