






# “VEJA SÓ, VEJA SÓ”, A BELEZA DE ESTAR E APRENDER EM COMPANHIA: DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA ESCOLA DA INFÂNCIA

“Look, look”, the beauty of being and learning in company: pedagogical documentation and professional development in childhood school

Juliana Diamante **PITO**  
Núcleo de Educação Infantil  
Universidade Federal de São Paulo  
São Paulo, Brasil  
[juliana.pito@unifesp.br](mailto:juliana.pito@unifesp.br)  
<http://orcid.org/0000-0003-0850-4249> 

Thaise Vieira de **ARAUJO**  
Núcleo de Educação Infantil  
Universidade Federal de São Paulo  
São Paulo, Brasil  
[araujo.thaise@unifesp.br](mailto:araujo.thaise@unifesp.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-9540-271X> 

Tânia Maria Massaruto de **QUINTAL**  
Núcleo de Educação Infantil  
Universidade Federal de São Paulo  
São Paulo, Brasil  
[tania.quintal@unifesp.br](mailto:tania.quintal@unifesp.br)  
<http://orcid.org/0000-0002-8517-6050> 

## RESUMO

Esse texto apresenta relato de prática de formação de professoras desenvolvida em uma unidade universitária de Educação Básica, entre os anos de 2018 e 2020. Para isso, está organizado em três partes: na primeira, apresenta breve histórico da instituição e considerações gerais sobre a proposta pedagógica e processo de formação das professoras; na segunda, apresenta o processo de documentação pedagógica articulada às ações formativas com o grupo da Educação Infantil; na terceira, evidencia como as práticas de registro e documentação sustentaram o desenvolvimento profissional do grupo, ressaltando a importância de que esses processos sejam construídos coletivamente, opondo-se a modelos pré-concebidos, que não se encaixam nas diversas realidades do país, sob o risco do esvaziamento de sentidos das práticas educativas.

**Palavras-chave:** Documentação pedagógica. Formação de professoras. Desenvolvimento profissional. Educação infantil.

## ABSTRACT

This text presents a report on the practice of teacher training developed in a university unit of Basic Education, between the years 2018 to 2020. For this, it is organized in three parts: the first presents a brief history of the institution and considerations about the pedagogical proposal and the teacher training process; in the second part, it presents the process of pedagogical documentation articulated to training actions with the Early Childhood Education group; in the third, it shows how the recording and documentation practices supported the professional development of the group, emphasizing the importance that these processes are built collectively, opposing preconceived models, which do not fit the different realities of the country, at the risk of emptying the meaning of educational practices.

**Keywords:** Pedagogical documentation. Teacher training. Professional development. Early Childhood Education.

No livro *Amoras*, o rapper Emicida apresenta, em seus versos, a surpresa e o deslumbramento de um adulto que se depara com a forma de pensar de uma criança. O adulto, no caso, é ele, pai, em diálogo com sua filha, que, ao olhar e se encantar com amoras, também encontra possibilidade de refletir sobre negritude, representatividade, preconceito, autoconfiança. Um exemplo da extraordinária capacidade das crianças para experimentar e materializar suas ideias, e comunicar hipóteses que constroem sobre a vida, que pulsa em variados ritmos. Trata-se do reconhecimento de que elas expressam, por meio das diferentes linguagens, que “um mais um pode ser muito mais que dois” (GOBBI, 2010, p.1) e que é possível formular conhecimentos e saberes muito além da forma como os adultos acreditam ser.

Partimos desse excerto do texto de Emicida como possibilidade de reconhecermos, nesse deslumbramento com o pensamento infantil, novas formas de atuação profissional com as crianças, desde bebês, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebê-lo e considerá-lo no cotidiano das instituições implica revisitar concepções, questionar práticas pedagógicas já desenvolvidas, eleger princípios comuns, indagar a coerência das ações e, sobretudo, considerar novas formas de ser professor e professora<sup>1</sup> da infância: um processo amplamente qualificado quando associado à produção da documentação pedagógica.

Com base nesse pressuposto, este texto apresenta um relato de prática de formação de professoras desenvolvida em uma unidade universitária de Educação Infantil e Ensino Fundamental, entre os anos de 2018 e 2020, período em que as autoras atuaram na coordenação pedagógica e na coordenação de pesquisa e extensão da instituição. Isso por si só não apenas significa a consolidação do tripé “ensino, pesquisa e extensão”, eixo do trabalho das universidades públicas do país, bem como faz desse relato, narrado a partir de determinado ponto de vista, a tradução do que poderíamos aqui chamar de fragmento do vivido: um pedaço dessa história compartilhada, mas não por isso menos importante.

Para apresentá-lo, organizamos este relato em três partes: na primeira, descrevemos um breve histórico da instituição, um panorama com algumas considerações sobre o trabalho pedagógico e processo de formação de professoras; na

---

<sup>1</sup> Doravante citadas como professoras. Apesar de nos posicionarmos de forma contrária à oposição binária “masculino e feminino”, optamos pela inclusão registrada nesse rodapé inicial, considerando que o referenciado grupo é formado majoritariamente por mulheres.

segunda, nos limites do texto, focamos nas práticas formativas desenvolvidas com a equipe da Educação Infantil, traduzidas na construção de documento orientador próprio da instituição; e na terceira e última, evidenciamos como o registro e a documentação pedagógica sustentaram reflexões e avanços no desenvolvimento profissional do grupo.

### **Olhar para o passado e compreender o presente para projetar o futuro: breves considerações sobre a instituição**

Fundado há mais de 50 anos, como comunidade infantil, com objetivo de atender filhos e filhas das mães trabalhadoras da universidade, o Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha de Educação foi oficialmente reconhecido como unidade universitária em 2015, atendendo crianças de 0 a 11 anos, do berçário ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Esse reconhecimento significou não só a aprovação de um novo regimento pela comunidade acadêmica e abertura de concurso público para professoras, como, no âmbito institucional, o início de um processo de ressignificação de suas práticas pedagógicas visando, sobretudo, à garantia dos direitos das crianças. No entanto, é necessário reconhecer que a promulgação de novas regulamentações e a chegada de novos profissionais impuseram desafios, isto é, não ocorreram de forma livre de tensões. Tratava-se de conjuntura na qual o “novo” parecia se contrastar com práticas já realizadas há muitos anos, dentre elas, por exemplo, o uso de apostilas e de um currículo organizado em torno de datas comemorativas; rotina restrita aos espaços das salas das turmas; teorias que transitavam pelos discursos, mas que pouco dialogavam com as práticas; ausência de reuniões para planejamento e momentos para estudo e formação; famílias e educadoras que buscavam compreender seus diferentes papéis; e, sobretudo, a ausência de registros e documentos que fossem, de fato, significativos à comunidade, incluindo o Projeto Político Pedagógico.

Para compreender esse cenário, foi fundamental reconhecê-lo como resultado de um processo histórico, cultural e social que, no Brasil, significa e sustenta práticas baseadas em pedagogias transmissivas (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019), antecipatórias e preparatórias para etapas subseqüentes; com avaliações que mensuram, qualificam e comparam as crianças a partir de visões moralistas e disciplinadoras (HOFFMANN, 1996). Tais práticas encontram-se amparadas em uma imagem de criança única, de desenvolvimento universal, caracterizada sobretudo pela falta, ou pelo que não é, que ainda não tem ou que não consegue fazer; de professor

como detentor do saber e transmissor de conhecimento; de aprendizagem como cópia e memorização; de currículo como listagem de conteúdo, apesar dos avanços significativos no campo teórico, no que se refere às pesquisas, e legal, considerando leis e documentos publicados nos últimos anos.

Diante dos desafios, era necessário instituir alguns pontos de partida, dialogar, negociar, traçar coletivamente alguns planos que pudessem, ao mesmo tempo, qualificar a formação das educadoras e incidir em mudanças na prática pedagógica. Isso fundamentalmente exigiu de todo o grupo reconhecer o “lugar” onde estava, se despir e ter coragem de “olhar no olho do furacão” para elencar prioridades.

Diante disso, o início da atuação das coordenações, em 2018, foi marcado com a organização de horários coletivos de formação e as reuniões de agrupamento/série, com grupo menor de educadoras, semanalmente. Nelas, coordenação pedagógica e professoras reuniam-se para diálogo e encaminhamentos do trabalho, buscando elementos e materiais que pudessem contribuir com o planejamento de forma mais detida a cada turma. Esses encontros consolidaram-se como espaços de escuta e diálogo entre as profissionais e foram fundamentais para que planos de formação fossem sistematizados em diferentes estratégias adotadas ao longo do percurso.

Um segundo passo foi traçar alguns princípios para delimitação dos planos de formação, buscando encontrar, entre eles, alguns pontos em comum para ambos os grupos (Educação Infantil e Ensino Fundamental), tais como discutir concepções de infância, a organização de tempos e espaços coletivos, repensar o lugar das datas comemorativas e das festividades na organização do currículo. Além disso, também foram sendo instituídas práticas coletivas e compartilhadas, como os projetos institucionais, as sessões simultâneas de leitura<sup>2</sup>, as visitas e saídas educativas, os ritos de passagens para novos ciclos.

Além das reuniões e momentos de estudo semanais, foram organizados seminários e encontros temáticos, que se constituíram como boas oportunidades de diálogo, discussão e reflexão sobre as práticas desenvolvidas com as crianças e sobre questões mais amplas, como concepção de educação, aprendizagem, infância, práticas inclusivas, avaliação, função social da escola e compromisso social a ser consolidado com as crianças, em prol da construção de seus conhecimentos e experiências, assim como de uma sociedade mais humana.

---

<sup>2</sup> A sessão simultânea de leitura é uma experiência com toda a equipe escolar, que se organiza para leituras de textos literários, de forma concomitante. Após conhecerem a resenha de cada história, as crianças escolhem qual delas gostaria de ouvir. Além de apreciar a leitura, elas são convidadas a conversar, emitir opiniões, indicar preferências da história, experimentando diversos comportamentos leitores.

De maneira geral, todo esse processo de formação se deu por meio da reflexão de práticas, estudo e discussão das concepções subjacentes a elas e possibilidades de registro, de forma que, aos poucos, o sistematizar, o organizar e o refletir, concomitante ao fazer, foram abrindo caminhos que levaram à consolidação da escuta e refinamento do olhar sobre as relações construídas com as crianças. Também por isso, muitas vezes, os grupos de professoras que atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental trilharam caminhos diversos, não só devido às especificidades e particularidades de cada etapa, mas também pela sua organização, trajetórias profissionais, escolhas de acordo com as necessidades de formação de cada grupo. Isso porque um assunto que parecia muito urgente e fazia sentido para o grupo de professoras da Educação Infantil, não necessariamente era considerado uma necessidade de formação ou discussão para o Ensino Fundamental e vice-versa; buscamos respeitar essas escolhas. O processo de formação deveria ocorrer em um esforço coletivo de construir, sustentar e interpretar a filosofia geral do projeto educativo. Nesse sentido, foi fundamental destacar a necessária articulação entre o conteúdo das ações formativas (objeto) com as práticas educativas cotidianas.

Assim, no Ensino Fundamental, esse processo possibilitou que as professoras constituíssem uma postura investigativa em relação às suas práticas e formas de avaliação e acompanhamento das aprendizagens das crianças, compreendendo tais ações como movimento, reflexão (“por quê?”, “como?”, “para quem?”), observação, escuta, ressignificação do papel da avaliação e ampliação das possibilidades de registro do trabalho. Nas turmas de primeiros e segundos anos, foram realizados registros descritivos do percurso vivenciado pelo grupo de crianças, por meio da produção de relatórios pedagógicos. Eles continham o trabalho coletivo realizado, além de relatórios individuais com o acompanhamento da progressão das aprendizagens das crianças, em relação à intencionalidade do trabalho educativo. Produções escritas, desenhos, autoavaliação das crianças e fotografias foram incorporados como registros das práticas pedagógicas.

Já na Educação Infantil, teias, cartas, mapas, relatórios, fotografias, mini-histórias (ou foto-histórias) e vídeos foram, aos poucos, substituindo não só a avaliação de múltiplas escolhas, que tinham como base apenas a análise comparativa do desenvolvimento entre crianças e bebês, mas também incidindo em novas formas de planejar e organizar o cotidiano. Nos limites desse texto, optamos em descrever de forma mais detida, este processo, protagonizado pela equipe de Educação Infantil, conforme segue.

## **“Quem diria que de um borrão de tinta as crianças veriam tubarões e peixes e a partir daí nadaríamos? Nadamos!”: a formação de professoras de bebês e crianças pequenas**

No Brasil, desde que a Educação Infantil foi reconhecida como direito das crianças e primeira etapa da Educação Básica (LDB 9.394/96) temos acompanhado, sob ponto de vista legal, avanços que incidem diretamente na discussão sobre sua função social, organização, currículo e o papel das professoras que nela atuam. Com isso, acompanhamos também um aumento significativo de pesquisas na área, ou com/sobre crianças e infâncias<sup>3</sup>. Assim, documentos como as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009a), Práticas Cotidianas na Educação Infantil (BARBOSA, 2009), Pareceres CNE/CEB N. 20/2009 e contribuições de pesquisas da área constituíram-se como as bases que sustentaram escolhas e intenções formativas do projeto de formação de educadoras da Educação Infantil, sendo elas:

- a) Consolidar prática pedagógica com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a), estabelecendo como princípios a interação e a brincadeira, a arte, as diferenças e a relação com a natureza (temáticas que, de alguma maneira, pairavam sobre nossas discussões, mesmo que informais, na escola);
- b) Contribuir com a cultura do estudo e da pesquisa no NEI, incentivando e colaborando com o processo de formação de educadores da infância;
- c) Produção coletiva do PPP.

Discutir e planejar ações coletivas, ouvir e compartilhar experiências com colegas educadores, trazer as crianças para o centro do planejamento, discutir concepção de infância, olhar e analisar experiências com crianças e famílias refletiam um objetivo maior de promoção a autonomia e desenvolvimento profissional das professoras. Nesse sentido, nos apoiamos em André (2010) para compreender o conceito de desenvolvimento profissional docente, enfatizando a concepção de profissional, com destaque ao processo de desenvolvimento como marca de uma continuidade, que rompe com justaposições entre formação inicial e continuada, ou ainda com a cisão entre teoria e prática.

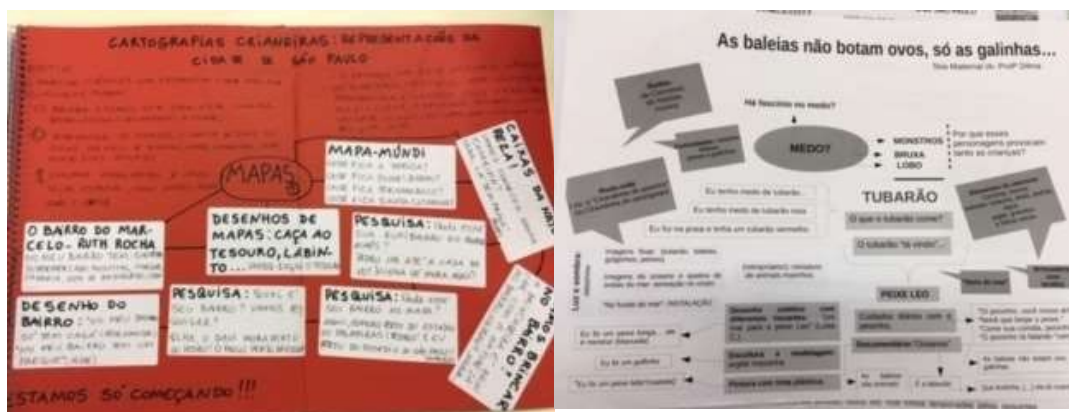
---

<sup>3</sup> A pesquisadora Marcia Vanessa Silva (2017) levanta a hipótese de esse aumento de interesse estar associado à promulgação das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (2009) e dos documentos Práticas Cotidianas na Educação Infantil (2010) e o Pareceres CNE/CEB 20/2009, que, de certa forma, explicitam novos desafios e demandas para a área, em especial no que diz respeito ao cuidado e educação de bebês e crianças pequenas, exigindo estudos e pesquisas que os contemplem.

Nesse processo, investimos na documentação pedagógica, refletindo sobre o conceito, construindo roteiros, dialogando sobre elementos do planejamento, os registros, avaliações e comunicações dos projetos desenvolvidos com as crianças. Para isso, inicialmente foram instituídos alguns instrumentos de registros, como o caderno compartilhado de planejamento, portfólios coletivos e a pasta de história de vida das crianças, com registros anuais que seguem com elas ao longo de todo seu percurso na Educação Infantil.

A documentação, aos poucos, vai incidindo em novas formas de olhar para as crianças, de refletir sobre nossa relação com elas e de mudá-la. Essas decisões vão deixando de ser individuais para tomar forma de trabalho coletivo. E foi em meio a uma discussão com um grupo de educadoras, na qual conversávamos e refletíamos sobre as perguntas e interesses das crianças como foco do planejamento, que surge a ideia de fazermos um “esquema”, um “mapa” com possíveis caminhos a serem trilhados a partir das questões apresentadas por elas. O exercício é expandido às demais professoras, traduzido em um esforço de refletir, planejar e propor experiências nas diferentes linguagens, impulsionando a constituição de significados pelas e com as crianças. O “mapa” de intencionalidades, como inicialmente chamamos esse instrumento, configurou-se para nós como uma nova forma de planejar: um desenho, ou uma outra linguagem, que parte da escuta e revela possíveis conexões e redes de significações a serem construídas coletivamente. Em pouco tempo, avaliamos que utilizar a palavra “mapa” não era a mais adequada, pois poderia remeter à ideia de mapas conceituais que não correspondiam às nossas intenções. Foi então que decidimos chamá-lo de “teia de intencionalidades”. A teia, enquanto movimento de construção de uma trama por meio do entrelaçar dos fios, passa a ser a metáfora que nos auxilia no desafio de trazer os bebês e as crianças pequenas, seus interesses e saberes, para o centro do planejamento na escola.





Fonte: acervo pessoal das autoras.

O grupo, aos poucos, se apropria do uso da teia de intencionalidades como uma nova forma de se planejar, partindo de questionamentos e interesses do grupo para “puxar fios”, pensar propostas, experiências, materiais, aproximando-se dos fundamentos do trabalho com projetos, “elaborados e executados com e não para as crianças” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 34).

As teias foram ponto de partida para construção das cartas de intencionalidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2006), que surgiram a partir de um convite para que as educadoras escrevessem uma carta endereçada às crianças e suas famílias, relatando os princípios do trabalho e as intencionalidades traçadas para cada agrupamento. Nelas, deveriam refletir e comunicar sobre suas especificidades em diálogos com documentos oficiais, em especial, com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Além disso, deveriam considerar a importância de garantir as intenções das ações que compõem o cotidiano da escola, ainda que reconhecendo que nem todas elas garantem a aprendizagem simultânea em todas as crianças e que nem todas as aprendizagens ocorrem somente porque houve uma intencionalidade pedagógica (BARBOSA, 2009). Esse processo de escrita, compartilhamento e revisão das cartas foi fundamental, não só por ser um exercício coletivo de autoria, mas fundamentalmente porque exigiu de todo grupo reflexão e diálogo sobre nossos princípios e sobre a docência nesta etapa da educação.

Nesse percurso, textos, fotos, vídeos e gravações de áudios passam a ser recursos constitutivos do cotidiano à medida que percebemos como são fundamentais para revelar hipóteses, descobertas e aprendizagens das crianças. Assim, tornam-se a base de nossa reflexão sobre a prática à medida que, com isso, professores também se reconhecem como autores e sujeitos investigativos. Um exemplo bastante significativo disso se refere à produção das chamadas “mini-histórias” (EDWARDS; GANDINI;



FORMAN, 2016; REGGIO CHILDREN, 2021): pequenos relatos da vida cotidiana, apresentados por meio de narrativas e sequências imagéticas, com potencial de revelar o valor educativo de fatos episódicos da Educação Infantil, bem como estratégias criadas pelas crianças para conhecer e interrogar o mundo. Assim, as professoras não só documentam, como interpretam e atribuem sentidos às ações, junto às crianças: um processo fundamental de análise que revela hipóteses e saberes, ao mesmo tempo que incide no próprio planejamento, já que, a partir disso, a professora pode tomar novas decisões e seguir com novos encaminhamentos do trabalho pedagógico.

Como documentos, esses materiais nos instigaram a pensar sobre nossas escolhas, contextos de produção, aprendizagens que ocorrem em companhia das crianças: o que as crianças faziam? O que parece ser e o que pode estar por trás disso? Por que escolhemos fotografar essa cena? O que nos ensina sobre as crianças? O que estamos aprendendo com e sobre elas com as mini-histórias? As respostas a esses questionamentos impulsionaram muitas discussões coletivas, sobretudo no que se refere à capacidade e à forma peculiar, brincante e inventiva das crianças verem e estarem no mundo. Além disso, vão, aos poucos nos ensinando a “não olhar o cotidiano com indiferença” (REGGIO CHILDREN, 2021).

Outra estratégia bastante importante nesse processo foi considerar a documentação como recurso de comunicação do trabalho pedagógico. Isso significava, de fato, abandonar modos isolados e circunscritos aos agrupamentos, para compor um fluxo de informações dos projetos e ações das crianças à comunidade, por meio de intervenções no espaço (com murais, cartazes, mostras) ou por meio digital (com uso do site da escola, e-mails, boletins informativos). No caso dos murais, por exemplo, muitas vezes, significaram trocas entre processos e pontos de vista entre as crianças, despertando novas curiosidades, hipóteses, chegando ao desenvolvimento de projetos compartilhados entre elas. Esse foi o caso do trabalho de pesquisa sobre dinossauros, compartilhado entre duas turmas e documentado na imagem a seguir.

Imagem 3 – Painel “Quando os pequenos se encontram para pesquisar dinossauros”



Produção: Professoras Nadia Massagardi (Inf. 2) e Ana Lucia Menezes (Maternal 1)  
Fonte: acervo pessoal das autoras.

Aos poucos, vamos percebendo como a comunicação do trabalho realizado a toda a comunidade não é só um direito dela: é também forma de dizer sobre sua qualidade, compor representações e expectativas, fazendo com que ele seja, de fato, legitimado socialmente (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Por fim, reiteramos como todo esse percurso foi importante para o desenvolvimento profissional do grupo. Um processo que deslocou sentidos e representações, exigindo reflexão constante sobre ser professora de bebês e crianças de pouca idade, tal qual ocorreu quando partimos da metáfora das bolas jogadas pelas crianças a nós e como as jogamos de volta para que continuem brincando (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 157) para pensarmos sobre o planejamento. Para isso, cada professora foi convidada a responder: “Quantas bolas jogadas pelas crianças pegamos esse ano? O que aprendemos com elas?”. Segue a resposta de uma delas:

Me distanciar do papel de adulto que “controla” e tentar me olhar e atuar como adulto que colabora é ainda muito difícil (...) muito mais bolas elas – as crianças – me lançaram. Algumas eu não alcancei. Outras, desisti de pegar. As que finalmente agarrei, as cuidei e devolvi com cuidado. Lancei, almejando que ao chegar ao grupo elas explodissem em uma nova brincadeira, uma nova forma de brincar (...) Apostar numa proposta de trabalho “com a cara, o medo e a curiosidade” das crianças foi mais um passo na elaboração da minha profissionalidade. Quem diria que de um borrão de tinta as crianças enxergariam tubarões e peixes e a partir daí nadaríamos...? Nadamos... (Professora Dilmá Antunes; acervo pessoal das autoras).

Nadar, nesse caso, não parece apenas se referir ao projeto de trabalho sobre peixes e tubarões, desenvolvido com um grupo de bebês ao longo do ano de 2018, mas,

sobretudo, à forma como ela, com sentimentos, emoções e contradições, coloca-se junto, lado a lado, (re)aprendendo a ser professora com as crianças.

Todo material produzido ao longo desses anos foi sistematizado em um documento chamado “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil” (2020), que compõe o acervo da escola.

### **Aprender no chão da escola: documentação pedagógica e desenvolvimento profissional**

Para “aprender no chão da escola”, em companhia das crianças, é necessário respeitar tempos, estudar, eleger e ser fiel a determinados princípios, explicitar a pedagogia que se faz, produzir memórias observáveis, focar no cotidiano, ser cuidado para cuidar, ser ouvido para aprender ouvir, estar encantado para poder encantar (OSTETTO, 2010). No NEI, isso se deu especialmente devido à documentação pedagógica: foi no exercício cotidiano de documentar, que aprendemos a olhar/ouvir as crianças, aprender com elas, encontrar formas de dialogar com as famílias e repensar nosso papel.

Nos últimos anos, muitos autores nos inspiraram a pensar sobre documentação (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016; OSTETTO, 2017; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019), mas aqui, fundamentalmente, a trazemos a lume para pensar a formação de professores, contrapondo-nos à cultura acadêmica compartimentada, fragmentada e que desvaloriza componentes profissionais essenciais do trabalho com bebês e crianças. Isso porque vemos, na documentação, a possibilidade de articular teorias pedagógicas com o conhecimento do contexto, que se materializam em ações situadas, culturais, na busca por respostas a muitas questões que surgem no cotidiano.

Documenta-se para conhecer a criança, para vê-la pensar, sentir, fazer, aprender. Documenta-se para criar e mostrar outra imagem de criança. Cria-se material de grande autenticidade porque se refere à vivência, à experiência de cada criança e do grupo. Usa-se o material para projetar a ação educacional, para partilhar com as famílias e com a organização, para monitorar o cotidiano de ensino e a sua relação com as aprendizagens das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 122).

Assim, documentar torna-se mais do que burocraticamente fazer registro ou produzir fotografias e vídeos da rotina com as crianças: só tem sentido como parte de uma complexa rede na qual se efetiva a prática pedagógica e a qual nos enseja a refletir sobre ela. Diante disso, deve traduzir-se em outras possibilidades de estar com as

crianças e suas aprendizagens, reorganizar planejamentos, rever intenções, repensar o papel do professor, em uma relação que é dialética, dependente e complementar.

Isso posto, importa-nos reconhecer que não há sentido em falar de documentação dentro de um paradigma pedagógico transmissivo, preocupado em avaliar desenvolvimento, com uma padronização de expectativas sobre as crianças. “A documentação é processo central para sustentar a práxis, por meio da **triangulação entre as intenções, ações e realizações**, sendo, ainda um processo central para (re) criar a pedagogia” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 54). Isso significa que documentar só faz sentido se de fato acreditamos nas crianças como sujeitos competentes, que se desenvolvem nas interações, relações e práticas, que constroem hipóteses sobre o mundo (BRASIL, 2009a); nas aprendizagens como relacionadas aos sentidos constituídos pelos sujeitos envolvidos, portanto, não lineares; e, sobretudo, no planejamento como um organismo vivo, que prevê determinadas situações, mas não se resume a uma listagem de coisas a serem feitas. Ao contrário: reconhece espaços para que crianças e adultos negociem, por meio de processos comunicativos diversos, e encontrem possibilidades de participação nesse cotidiano.

Para isso, a escuta, em todas as suas dimensões, torna-se imperativa. Ela não é somente individual, no sentido de ouvir determinadas especificidades e necessidades de cada sujeito, embora isso seja fundamental; ela é também coletiva, à medida que reconhecemos que todo contexto educativo comunica algo às crianças. A escuta, nesse sentido, é matéria-prima das abordagens participativas (FORMOSINHO, 2019), porque é a partir dela que se mudam as relações e interações cotidianas entre adultos e crianças. Nesse sentido, aprender a escutar é uma demanda de aprendizagem profissional e que pode incidir na resignificação do próprio papel da professora. Isso porque, nessa prática pedagógica que se quer participativa (em contraposição às transmissivas), ela suspende-se em seu espaço de poder, e coloca-se, junto às crianças, em uma prática mais horizontal, de poderes compartilhados e equilibrados, fundamental, inclusive, em um projeto de sociedade que se quer democrática.

Nossa experiência formativa possibilitou reconhecer a documentação pedagógica como:

- a) Possibilidade de construção de significados para ações e meio de sustentação da prática pedagógica (necessariamente participativa);
- b) Co-construção de aprendizagens com as famílias e comunidade;
- c) Parte fundamental da avaliação;

d) Possibilidade de descrição, análise e interpretação do pensar-fazer-sentir-aprender de uma criança, que exige o pensar-fazer adulto (desenvolvimento profissional).

Por fim, e não menos importante, ressaltamos a importância e o desafio de desenvolvermo-nos profissionalmente, aprendendo junto às crianças, em nossos contextos, mas também olharmos para além dele. Referimo-nos especialmente à necessidade de reconhecermos as diferentes realidades que caracterizam a vida das crianças brasileiras, as condições materiais e subjetivas de organização das nossas escolas e, sobretudo, posicionando-nos veementemente contra o mercado que se formou e capitalizou a ideia de documentação pedagógica nos últimos anos no país. Burocratizar, copiar receitas ou modelos prontos, reproduzir enquadres fotográficos sem quaisquer questionamentos podem, ao contrário, tornarem-se verdadeiros empecilhos na busca por uma pedagogia participativa da infância brasileira. É imprescindível que encontremos formas de romper com modelos pré-concebidos, que não se encaixam em nossas realidades, sob o risco de esvaziar de significados a beleza que é estar com as crianças.

Reconhecendo escolas como organismos vivos e complexos, não ousamos afirmar que esse projeto de formação foi responsável por transformar ou tornar uníssonas as práticas educativas da unidade. Ele é o início de um caminho, que não se deu e não se dará livre de contradições, de idas e voltas, de avanços e retrocessos, mas que continua perseguindo um horizonte: desconstruir práticas transmissivas em nome de uma cultura da infância participativa, cuidadosa e democrática. Trata-se, genuinamente, da disponibilidade para mudar, apropriar-se, buscar coerência e, sobretudo, reconhecer a importância do aprender em companhia: “veja só, veja só”, isso também nos fascina!

## REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Relatório Práticas Cotidianas da Educação Infantil**: base para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 19 maio 2023.

DAHLBER, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: Volume 2: Experiência de Reggio Emilia em Transformação. Porto Alegre: Penso 2016.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias Transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996. (Coleção Cadernos da Educação Infantil)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OSTETTO, Luciana (org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

OSTETTO, Luciana. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Artigos Cad. CEDES**, v. 30, n. 80, abr. 2010.

REGGIO CHILDREN. **As cem linguagens em mini-histórias**: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia. Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2021.



SILVA, Márcia Vanessa. **As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

**“VEJA SÓ, VEJA SÓ”, A BELEZA DE ESTAR E APRENDER EM COMPANHIA: DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA ESCOLA DA INFÂNCIA**

“Look, look”, the beauty of being and learning in company: pedagogical documentation and professional development in childhood school

### **Juliana Diamante Pito**

Doutora em Educação  
Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)  
Universidade Federal de São Paulo  
Núcleo de Educação Infantil- Escola Paulistinha de Educação  
São Paulo, Brasil

[juliana.pito@unifesp.br](mailto:juliana.pito@unifesp.br)

<http://orcid.org/0000-0003-0850-4249>

### **Thaise Vieira de Araujo**

Mestre em Ciências  
Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)  
Universidade Federal de São Paulo  
Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação  
São Paulo, Brasil

[araujo.thaise@unifesp.br](mailto:araujo.thaise@unifesp.br)

<https://orcid.org/0000-0002-9540-271X>

### **Tânia Maria Massaruto de Quintal**

Doutora em Psicologia Escolar e Mestre em Educação  
Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)  
Universidade Federal de São Paulo  
Núcleo de Educação Infantil- Escola Paulistinha de Educação  
São Paulo, Brasil

[tania.quintal@unifesp.br](mailto:tania.quintal@unifesp.br)

<http://orcid.org/0000-0002-8517-6050>

## ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Varpa, 54, 04039-050, São Paulo, SP, Brasil.

## AGRADECIMENTOS

A todas professoras e crianças, desde bebês, que protagonizaram essa experiência.

## CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** J. D. Pito; T. M. de Quintal; T. V. de Araújo.

**Coleta de dados:** J. D. Pito; T. V. de Araújo; T. M. M. de Quintal.

**Análise de dados:** J. D. Pito; T. V. de Araújo; T. M. M. de Quintal.

**Discussão dos resultados:** J. D. Pito; T. V. de Araújo; T. M. M. de Quintal.

**Revisão e aprovação:** J. D. Pito; T. V. de Araújo; T. M. M. de Quintal.

## CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

## FINANCIAMENTO

Não se aplica.



#### **CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM**

Não se aplica

#### **APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Não se aplica.

#### **CONFLITO DE INTERESSES**

Não se aplica.

#### **LICENÇA DE USO** – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

#### **PUBLISHER** – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

#### **EDITORES** – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

#### **HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 20-05-2023 – Aprovado em: 01-10-2023