



## REGISTRAR E DOCUMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TESSITURAS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GOIÂNIA, GOIÁS

**Registering and documenting in early childhood education: textures of the pedagogical praxis of a municipal early childhood education center in Goiânia, Goiás**

José Firmino de **OLIVEIRA-NETO**

Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Goiás  
Goiânia, Goiás

[josefirmino@ufg.br](mailto:josefirmino@ufg.br)

<https://orcid.org/0000-0003-0782-2149> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

### RESUMO

O texto objetiva (re)pensar os movimentos de registro e documentação pedagógica no *tempoespaço* da Educação Infantil (EI), através do exercício da escuta de professoras em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), de Goiânia, Goiás. Por intermédio, de pesquisa qualitativa abrimos espaço para as narrativas de três professoras, durante entrevistas semiestruturadas, e realizamos sua análise à luz da Análise de Conteúdo, fazendo emergir as categorias: Registro e documentação pedagógica: concepções; Planejamento pedagógico; Instrumentos de registro e documentação e O *tempoespaço* do registro na EI. As narrativas ecoam uma trajetória de aprendizagem acerca da prática de registro e documentação pedagógica, sendo que a diversidade de registros empregados está imbricada as narrativas dos documentos oficiais. A ação de registrar e documentar é uma práxis institucionalizada no CMEI que ganha força em seu cotidiano embora as contradições pontuadas pelas professoras para sua concretização, sobremaneira o fato de necessitarem de condições e tempo externo a jornada de trabalho para concluí-los.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Registro. Documentação Pedagógica. Práxis pedagógica.

### ABSTRACT

The text aims to think about the movements of registration and pedagogical documentation in the time-space of Early Childhood Education, through the exercise of listening to teachers in a Municipal Center for Early Childhood Education, in Goiânia, Goiás. Through qualitative research, we made room for the narratives of three teachers, during semi-structured interviews, and carried out their analysis in the light of Content Analysis, giving rise to the categories: Record and pedagogical documentation: conceptions; Pedagogical planning; Registration and documentation instruments and The time and space of registration in early childhood education. The teachers' narratives echo a learning trajectory about the practice of recording and pedagogical documentation, and the diversity of used records is intertwined with the narratives of official documents. The action of recording and documenting is an institutionalized praxis at CMEI that gains strength in its daily life despite the contradictions pointed out by the teachers for its implementation, especially the fact that they need conditions and time outside the working day to complete them.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education. Record. Pedagogical Documentation. Pedagogical praxis.

"Através da narração a escola constrói sua própria história cotidiana e significativa, longe da linguagem técnica oficial. Desvela sua própria biografia e as biografias dos protagonistas que criaram as histórias" (HOYUELOS, 2020, p. 182).

## INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva (re)pensar os movimentos de registro e documentação pedagógica no *tempoespaço* da Educação Infantil (EI), por intermédio do exercício da escuta – com todos os sentidos - de professoras em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na região metropolitana de Goiânia, Goiás. Assim, tramamos os fios que (re)constituem a práxis pedagógica de registrar e documentar para vivificar memórias (re)inventadas no cotidiano com as crianças.

Dessa maneira, não buscamos falar pelas professoras, mas com as mesmas, de forma a elaborarmos novas e oportunas reflexões no campo da EI. Afinal, enquanto Universidade não desejamos nos alocar na posição de quem domina um discurso, ou mesmo, de que desse *locus* falamos para a educação básica, posto que como reforça Ostetto (2017, p. 17): "É urgente estar com a educação básica, falar com ela, seguir lado a lado, de mãos dadas, fortalecendo, no nosso caso, a educação infantil em sua existência, resistência e luta em defesa dos direitos das crianças". Portanto, abrimos espaço para um *discurso de* e não de um *discurso sobre* como faz a defesa Soares (1991).

Nessa trama, o diálogo estabelecido ecoa dizeres e fazeres do cotidiano de um CMEI que atende "crianças na faixa etária de 1 ano a 4 anos e 11 meses"<sup>1</sup> (GOIÂNIA, 2022, p. 3). O fio condutor da pesquisa qualitativa (OLIVEIRA, 2012) que empreendemos é a discussão sobre o registro e a documentação pedagógica no cotidiano da instituição, na busca por (re)construir a muitas mãos, memórias, saberes, fazeres e poéticas da práxis pedagógica com as crianças evidenciando também suas contradições.

Ao abrir espaço para as narrativas das professoras durante as entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 2013), realizamos sua análise à luz dos pressupostos de Bardin (2011) sobre Análise de Conteúdo (AC), enquanto

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de

<sup>1</sup> No ano de 2022 o CMEI recebeu um total de 84 crianças divididas nos seguintes agrupamentos: EI- B (Vermelho) – 18 crianças; EI-C (Amarelo) – 20 crianças; EI-D (Verde) – 22 crianças e EI-E (Azul) – 24 crianças.

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 2011, p. 44).

Seguimos, portanto, as três etapas apontadas por Bardin (2011) quando empregada a AC: pré-análise; exploração do material e o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. Na pré-análise organizamos o material, escolhemos o *corpus* de análise e formulamos os objetivos, quer seja, (re)construímos a pesquisa desenvolvida. Em seguida, durante a exploração do material, fase mais longa da pesquisa, realizamos “operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131). Na última etapa, significamos e validamos os resultados encontrados.

De acordo com Triviños (2013, p. 160), o emprego da AC está imbricado ao “desvelar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que, a simples vista, não se apresentam com a devida clareza”. Essa argumentação corrobora com Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 199) quando reiteram que a documentação e, portanto, também sua constituição estruturada entre o registro, análise e interpretação, e acrescentamos aqui as narrativas produzidas sobre esse movimento, pode “[...] desmascarar – identificar e visualizar – os discursos e os regimes dominantes que exercem poder sobre nós e por meio de nós, pelos quais temos construído a criança e a nós mesmos como pedagogos”.

Nesses meandros, pautado nas narrativas de três professoras, seguimos constituindo os fios que tecem um discurso da práxis pedagógica que reitera suas contradições. É então, revelador de uma EI enquanto direito das crianças, o que perpassa o direito às interações e brincadeiras nos *tempoespaços* do CMEI, pautado em uma concepção de criança produtora de conhecimento, mas que também ao reiterar políticas públicas apresenta as belezuras e mazelas para materialização de uma educação de melhor qualidade (RIOS, 2010). Esse movimento perpassa a práxis do registro na certeza de que sua constituição e a produção de documentos pedagógicos precisam estar no bojo de um discurso amplo de profissionalismo e profissionalidade, visto que envolve condições políticas, educacionais e a autonomia dos profissionais, bem como o processo formativo.

Apresentamos neste texto duas seções, nas quais buscamos explorar a temática que desenvolvemos alinhada na indissociabilidade entre teoria-prática, quer seja, a ideia de práxis, “[...] na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 1989, p. 73), tendo-a como ação refletida. E ainda, na certeza de que “as concepções de professor ou da

função docente estão atreladas, em cada momento histórico, a uma concepção de educação, de escola, de ensino e aprendizagem, de conhecimento, de ciência e, conseqüentemente, a uma determinada concepção da relação entre teoria e prática” (SILVA, 2013, p. 37). Na primeira seção, tecemos incursões acerca dos conceitos de registro e documentação pedagógica, já na segunda seção (re)constituímos a trama com fios que ecoam as narrativas das professoras e os dizeres expressos anteriormente com autores do campo da EI.

## **REGISTRAR E DOCUMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TORNANDO VISÍVEL MEMÓRIAS (RE)INVENTADAS**

O movimento de registrar o cotidiano vivenciado com as crianças na EI, “descrevendo a complexa trama do cotidiano educativo, com seus fios, laços e nós” (OSTETTO, 2012, p. 13), tem ganhado espaço nas discussões do campo, bem como reverberado na (re)constituição de políticas públicas nacionais e municipais. Porém, há ainda confusões que por vezes reiteram registro e documentação pedagógica como sinônimos, ou mesmo um movimento de tradução das propostas pedagógicas de Reggio Emilia de forma a desconsiderar a realidade brasileira. Nesses termos, articulamos uma discussão acerca da temática que reitere memória, identidade e beleza, na certeza de que observar, registrar e documentar é um movimento de trabalho docente que significa as experiências com as crianças e que se materializa de forma indissociável das concepções epistemológicas do professorado nos *tempoespaços* de EI.

Na busca por apreendermos a ideia de registro retomamos autoras brasileiras como Freire (1996), Warchauer (2017), Lopes (2009) e Ostetto (2012, 2017), que ao longo de suas trajetórias de pesquisa-formação se debruçaram a reflexões críticas acerca da temática, o que tem contribuído para estudos de diversos e diferentes espaços de EI pelo país. Nesse viés, ao retomarmos as autoras encontramos muitas falas que se associam, o que por sua vez, marcam elementos que sejam centrais ao abordarmos a ação de registrar.

Freire (1996) e Warchauer (2017) evidenciam que a proposta de registrar é deixar “marcas que retratam uma história vivida” (idem, p. 92). O professorado ao narrar e analisar de forma sistematizada, em múltiplas possibilidades de registro, seu cotidiano com as crianças, institui um movimento de reflexão crítica e, para tanto, de instância formativa, posto que “[...] dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É neste

sentido que o registro escrito amplia a memória e historiciza o processo, em seus momentos e movimentos” (FREIRE, 1996, p. 41).

Nesses termos, podemos inferir que as autoras estabelecem uma negativa do registro apenas como uma ação técnica, como considera Ostetto (2012, p. 13): “Para além de uma tarefa a ser executada ou técnica a ser aplicada, o registro diário, compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital”, quer seja, *ânima*<sup>2</sup> do cotidiano pedagógico que permite a (re)constituição de conhecimentos da práxis pedagógica, por professoras-professores que estão no bojo da observação e escuta das crianças.

Acerca do movimento de reflexão, defendemos um exercício de reflexividade de cunho crítico como pontua Libâneo (2002). Afinal, na indissociabilidade entre teoria-prática, estabelecemos diálogo com os processos de autonomia e emancipação do sujeito, em detrimento da adaptação à lógica político-social, vislumbrando horizontes para além do capital e instaurando durante o registro um “fazer” investigativo que “dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada educativa junto as crianças” (OSTETTO, 2012, p. 13).

A experiência de registro de Madalena Freire apresentada no livro “A paixão de conhecer o mundo”, pode ser apreendida como um exemplo da materialização de uma reflexividade crítica. A professora-autora vivifica no cotidiano, no trabalho com o diário, autoria, juntamente as crianças, de um (re)fazer cotidiano de descobertas, tentativas, erros e acertos. O diário é, contudo, canal de comunicação, ou mesmo, tomada de consciência das incursões pedagógicas: “[...] paro e escrevo o meu diário, o que fiz, reflito sobre o que vivemos e, assim, aproprio-me do meu fazer cotidiano, a lição para as crianças é o registro do que viveram ou estão vivendo, é o apropriar-se da sua prática diária” (FREIRE, 2011, p. 68).

Lopes (2009, p. 25) também corrobora as ponderações que realizamos quando marca o registro como uma ação de escrever sobre a prática pedagógica “que implica lembrar, narrar, relatar, analisar, pensar, pesquisar”, ou de forma mais direta que “o registro docente constitui instrumento favorável à reflexão e à construção de uma postura investigativa por parte do professor, contribuindo, assim, para o processo de formação”. Acerca da formação de professores-professoras torna-se oportuno ponderar que defendemos a mesma alinhada a epistemologia da práxis e, portanto, imbricada a um conjunto de conhecimentos de natureza técnica, mas também estética, ética e

---

<sup>2</sup> Alma.

política, que permite/permitirá sermos-estarmos na profissão sujeitos outros: autônomos, críticos e atuantes por uma pedagogia engajada com as crianças. O horizonte é uma formação que movimenta o corpo todo, de forma a valorar o sensível e significar sujeitos através de suas histórias e marcas, o que também implica na busca por (re)fazer-se coletivamente e de forma autoral. Permitir que diferentes vozes ecoem na Universidade, nos cursos de Pedagogia, transforma-se em convocação, para que na emergência do cotidiano profissional na EI, os futuros professores-professoras instaurem uma prática do registro do sensível, no sentido de permitir observar e dotar de significado o pueril, o ordinário da experimentação vivenciada com as crianças.

Nessa linha, Ostetto (2007, p. 19) considera que o registro pode ser “[...] compreendido como instrumento de trabalho pedagógico, como um documento reflexivo de professoras e professores, espaço no qual marcam o vivido – conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias -, e em cuja dinâmica podem apropriar-se de seus fazeres”. É, portanto instrumento de trabalho imbricado ao planejamento e a avaliação (OSTETTO, 2012) que necessita se constituir como cultura dos espaços de EI e, por esse motivo, movimento de reflexão coletiva permanente.

Tomamos ainda como pressuposto que o *tempoespaço* do registro implica observação, ou ainda, a instauração de uma pedagogia da escuta, “em que se aprende a escutar e a narrar, em que o sujeito se sente legitimado para representar as suas teorias e narrar as suas interpretações sobre uma determinada questão” (RINALDI, 2014, p. 83). Eis, então, um interesse legítimo por apreender com as crianças e (re)contar suas narrativas, uma trajetória que torna vivas, e visíveis, as memórias e aprendizagens de um grupo. A conjectura é de observadores que se constituam “observadores-participantes, que estão interessados em registrar cuidadosamente as várias partes das informações” (GANDINI, GOLDHABER; 2002, p. 151). Nessa experiência, as crianças tornam-se protagonistas, tendo então suas falas, pensamentos e registros individuais e coletivos (desenhos, colagens, esculturas e outras) historicizados pela(o) professora-professor escriba.

Nesse contexto, é preciso alargar as compreensões que estabelecemos e caminhar da ideia de um registro diário à documentação pedagógica, o que tem ocorrido por meio da conversa com a docência com crianças realizada no norte da Itália<sup>3</sup> (GANDINI; GOLDHABER, 2002; RINALDI, 2014; DAHLBERG, 2016; DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2019; DAVOLI, 2020).

---

<sup>3</sup> Como reitera Fochi (2019), Loris Malaguzzi é quem funda o conceito de documentação pedagógica.

O conceito de documentação pedagógica não está imbricado a um movimento de guardar documentos que comprovem os percursos pedagógicos desenvolvidos por professoras-professores e crianças, ou ainda, como um relatório final ou “um portfólio que apenas ajuda com a memória, avaliações, arquivos” (OSTETTO, 2017, p. 29). Como considera Rinaldi (2014, p. 80), a documentação “é elaborada na sua valência reevocativa, isto é, como possibilidade reflexiva”. Portanto, o registro constitui-se eixo central da documentação pedagógica e, essa última, torna-se uma didática orientadora do trabalho docente na EI, que envolve planejamento; (re)constituição dos contextos de exploração com as crianças; prática do registro; seleção, interpretação e organização dos registros; documentação e avaliação, não como um movimento linear ou estático, mas como vida em movimento que amplifica a “compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças – para dar visibilidade à cultura da infância” (OSTETTO, 2017, p. 28).

Para Fochi (2019, p. 62), a documentação pedagógica é entendida como uma estratégia pedagógica, justamente com vista a distinguir o “verbo documentar (ato de produzir registros)” do “substantivo documentação (o produto comunicado)”. Na ação de documentar produzimos registros, o que pode ocorrer por intermédio de fotografias, anotações, filmagens e produções das crianças e na documentação: “os produtos vão sendo organizados para refletir sobre o que foi observado e, assim, gerar interpretação que pode fertilizar novas propostas” (OSTETTO, 2017, p. 29), o que se materializa através de vídeos, livretos, folhetos, portfólios, mini-histórias, painéis murais e outros, uma possibilidade de comunicação das aprendizagens das crianças. A documentação pedagógica é então, modo específico de fazer, refletir, interpretar e (re)pensar o cotidiano pedagógico.

Na educação infantil, quando documentamos algo, estamos deliberadamente optando por observar e registrar os acontecimentos em nosso ambiente a fim de pensar e comunicar as surpreendentes descobertas do cotidiano das crianças e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos lugares em que elas são educadas (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 150-151).

No itinerário didático, materializar o processo constitui-se de maior importância, e não apenas o final das trajetórias, muitas vezes apreendido por meio de uma materialidade como o desenho. Assim, na ação de observar e registrar com diferentes instrumentos, constituímos indícios para visibilizar as aprendizagens das crianças, sendo a organização, análise e a conversão dos registros em documento um processo posterior, o que implica disponibilidade e tempo para que professoras-professores tecam esse emaranhado de fios (registros) em uma colcha coesa e coerente. E ainda,

que nesse movimento consigam retomar registros e documentações anteriores em um movimento de reflexão crítica que possibilite (re)aprenderem sobre si enquanto profissionais da educação. Como considera Rinaldi (2014, p. 80), “o que aconteceu é reconstruído, interpretado/reinterpretado por meio de documentos que testemunham as etapas marcantes de um percurso predefinido pela professora, isto é, o percurso que tornou possível o alcance dos objetivos”.

Reiteramos que a transformação, e institucionalização, da práxis de registro e documentação pedagógica implica em (re)organizações político-pedagógicas, tendo em vista ser um grande desafio materializá-las. Portanto, urgimos políticas públicas que instituem e façam materializar novas e oportunas condições de trabalho para professoras-professores da EI, na certeza de que registrar e documentar sejam ações materializadas na jornada de serviço desses profissionais e não desenvolvida fora dela, sobremaneira, em suas residências em momentos que poderiam estar com a família e amigos ou em atividades outras.

Por entre o real e o ideal, caminhamos pelo possível, em meio a políticas e espaços educativos que cerceiam os profissionais, na busca por encontrar as frestas para vivificar uma EI que seja

Lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e subjetividades. Lugar onde partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivências; onde estão sujeitas a tempos e espaços coletivos, bem como a graus diferentes de restrições e controle dos adultos (CORSINO, 2012, p. 03).

Assim, nesse lugar de potência e tomados pelo compromisso político, ético e estético da documentação pedagógica seguiremos tomando consciência da nossa práxis pedagógica, o que oportunizará “a nossa possibilidade de mudar por meio da construção de um novo espaço, no qual um discurso ou contradiscurso alternativo pode ser estabelecido para produzir novaprática” (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2019, p. 200). Posto que, observar, documentar e interpretar nos conduz a um movimento de inquirição da didática da EI.

## **A PRÁXIS DO REGISTRO E DA DOCUMENTAÇÃO EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GOIÂNIA, GOIÁS**

As professoras participantes da pesquisa apresentam idade entre 34-44 anos, são todas efetivas na rede municipal de Goiânia, Goiás, atuando entre 7 e 12 anos na EI. No ano de 2022, momento em que a coleta das narrativas foi realizada, as



professoras exerciam regime de trabalho total (60 horas semanais)<sup>4</sup>, o que significa atuarem em dois turnos consecutivos diariamente.

O interesse, ou mesmo a identificação como reitera as professoras, com a EI ocorreu durante os momentos de formação inicial, em suma, com a realização dos Estágios Curriculares (EC). As afirmativas indicam a importância do *tempoespaço* da formação de professoras-professores para constituição da identidade docente que abarque um conjunto de conhecimentos técnicos, estéticos, éticos e políticos, evidenciando as especificidades da EI. Portanto, às reflexões no campo da EI devem deixar as margens dos cursos de Pedagogia, como reitera Barbosa, Alves e Silveira (2017), e assumir lugar de destaque, afinal

O curso de Pedagogia é *locus* privilegiado na formação de profissionais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com princípios importantes como a docência como a base da identidade do pedagogo e a superação de uma visão tecnicista e fragmentadora do trabalho do professor (BARBOSA; ALVES; SILVEIRA, 2017, p. 367).

A docência com crianças não é, para tanto como muitos acreditam, algo trivial, de pouco valor, mas uma ação que pressupõe formação, na busca pela constituição de professoras-professores enquanto intelectuais, autonomia e práxis inventiva (política e estética). Como coloca a professora 2: "*não é um ato de vocação, não é meramente uma missão, e trazendo que o exercício da docência não era só o cuidar*".

Os dados apreendidos durante entrevista semiestruturada e analisados mediante AC, foram agrupados em quatro categorias-narrativas, dado o teor descritivo da práxis pedagógica. Assim, seguimos entrelaçando fios, por entre teoria-prática, mediante as categorias: *Registro e documentação pedagógica: concepções; Planejamento pedagógico; Instrumentos de registro e documentação* e *O tempoespaço do registro na educação infantil*.

### **Registro e documentação pedagógica: concepções**

As narrativas das professoras explicitam entendimento claro sobre a importância do registro na EI como uma prática que permite narrar memórias individuais e coletivas através da observação e reflexão. Nesse movimento, Warschauer (2017) acredita que para além do exercício reflexivo, o registro permite a construção da memória e da história, enfatizando o diálogo com experiências coletivas. É instrumento formativo, que

---

<sup>4</sup> Duas professoras trabalham em regime total (60 horas semanais) no CMEI investigado, já a outra professora atua em duas instituições, sendo uma dessas privada.

permite pensar sobre o pensado e, apreender novos sentidos para o trabalho desenvolvido com as crianças.

*[...] penso que o registro é muito importante mesmo, ele faz parte de toda a vida da criança no CMEI (Trecho da entrevista da Professora 1).*

*[...] a prática de registrar é escrever, escrever a história da criança, escrever os avanços, as dificuldades, as habilidades, os conhecimentos significativos para a criança. Também envolver essa família nesse registro, porque a gente precisa muito [...]. Então registrar é contar a história da criança, os avanços, as dificuldades, proporcionar novos conhecimentos, preparar essa criança na infância (Trecho da entrevista da Professora 1).*

*Esse registro é para dar visibilidade ao que a criança aprendeu [...] então preciso registrar para acompanhar esse processo, para dar visibilidade a isso e propiciar novas coisas (Trecho da entrevista da Professora 3).*

*[...] é um registro significativo dos processos de aprendizagem das crianças, da ampliação do repertório das professoras, da comunicação com as famílias, da comunicação com a equipe gestora, a partir de uma observação e de um olhar interpretativo que eu faço, a partir das minhas concepções, a partir daquilo que a gente foi lá atrás trazendo com autores referência, a partir daqui que a gente tem como aportes num processo. Enfim, dando sentido e significado para aquilo que é conceito, e dando sentido e significado às crianças e suas potencialidades e às aprendizagens (Trecho da entrevista da Professora 2).*

Os trechos reiteram a centralidade oportunizada pelas professoras às crianças nas incursões provocativas e experimentais do cotidiano no CMEI. Na ação de registrar argumentam a urgência por acompanhar processos, o que podemos ler como aprendizagens, das crianças. Nesse ponto, aludimos, que para “[...] uma escola se torne [tornar] o local para a ética do encontro e para a democracia, é necessário que os professores estejam abertos a experiências com as crianças” (DAHLBERG, 2016, p. 230).

Ao recorrerem à expressão “*registrar para acompanhar*”, podemos aproximar a práxis das professoras ao entendimento de que “a documentação pedagógica representa uma linguagem alternativa da avaliação” (DAHLBERG, 2016, 231). Nas colocações de Rinaldi (2014, p. 88), a avaliação é um olhar que valoriza, se referindo “ao que se oferece para os processos e os procedimentos das crianças”, portanto podemos indagar sobre o que observam e narram as professoras sobre o cotidiano. E ainda, se os movimentos empregados para registrar e a materialidade da documentação apresentada conseguem tornar visível à aprendizagem individual e em grupo das crianças.

Nesse movimento, não podemos nos esquecer de que registrar e documentar são lançar um olhar sobre a interpretação, pessoal e intrasferível, dos contextos vivenciados já que permitem a professora-professor que documenta, e também as(os) leitoras(es) ao serem publicizadas a documentação, movimento de reflexão e

aprendizagem. Dessa maneira, registrar, documentar e avaliar não são técnicas que podem ocorrer mecanicamente, mas movimentos da práxis pedagógica que devem ser instituídos com intencionalidade.

Assim, por entre memórias do vivenciado no CMEI as professoras historicizam a prática pedagógica, e certamente suas concepções, belezuras e mazelas do cotidiano com coragem e força para abrir novas janelas, ou mesmo, possibilidades para um trabalho docente na EI socialmente referendado. A publicização das documentações, sobremaneira com as famílias, é recorrente nas narrativas das professoras, o que permite clareza sobre a importância da relação família-instituição.

As narrativas das professoras valoram também o movimento de observação, expondo a importância de saber o que objetivam com esse movimento, o que corrobora com Fortunati (2009), quando coloca que a constituição da documentação nasce da observação.

*Pra mim ela é fundamental [referindo-se a observação], quando a gente não tem clareza do repertório, daquilo que a gente quer olhar, a gente vê tanta coisa e não vê nada ao mesmo tempo. Então tenho clareza da minha intencionalidade, desse meu olhar e para que eu estou olhando, qual finalidade busco para fazer as minhas observações e as interpretações [...] documentar é só consequência dessa observação que eu fiz lá atrás (Trecho da entrevista da Professora 2).*

*A observação é essencial, eu preciso dela para poder planejar, para poder entender a minha criança, até para poder ser fiel no que precisamos avançar, melhorar com as crianças [...]. Tanto a observação quanto o registro (Trecho da entrevista da Professora 3).*

*[...] anotamos para poder ampliar o conhecimento das crianças. E a escuta fazemos o tempo todo, porque a gente pergunta para as crianças, sempre temos esse movimento da criança ser o centro do planejamento, então preciso ouvi-la para poder ampliar o meu planejamento, ampliar o conhecimento delas (Trecho da entrevista da Professora 3).*

A capacidade de observar é marcada para Ostetto (2017, p. 25) como a qualidade da escuta, o que pressupõe “[...] abertura e sensibilidade para conectar-se ao outro, para ouvi-lo. Curiosidade, dúvida, interesse, emoção estão por trás do desejo de escuta e, por isso mesmo, documentar é também compromisso, disposição de acolher as vozes do outro”. A escuta tomada como um verbo ativo, que por entre emoções, permite organizar, interpretar e sistematizar aprendizagens. Nessa conjuntura, as instituições da infância cabem instaurar um contexto de escuta, que permitam que seus profissionais apreendam a escutar e narrar (RINALDI, 2016).

Ao emergirem as concepções nas narrativas das professoras, pouco ou nada, é dito acerca do movimento formativo que registrar e documentar permite. Assim, podemos aludir que se encontram caminhantes na constituição de um ideário

pedagógico crítico, que possibilite inferências como essa, bem como a crescente de um entendimento da documentação pedagógica como uma instância que permita “estudar e fazer perguntar mais facilmente sobre a prática” (DAHLBERG, 2016, p. 231). Diante dessa compreensão, apontamos a importância de uma formação inicial e continuada que se constitua tendo como pauta as demandas da práxis pedagógica na EI.

## Planejamento pedagógico

Ostetto (2017, p. 29) argumenta que “[...] planejar e documentar são ações contíguas, andam juntas, uma alimentando a outra”. De tal modo, alinhadas com um movimento de (re)planejamento, apreendido como *tempoespaço* de reflexão e pesquisa, as professoras evidenciam que essa ação no CMEI é realizada quinzenalmente e entregue à coordenação pedagógica para acompanhamento e devolutivas.

*[...] no primeiro momento quando elas [se referindo as crianças] chegam de acolhimento, a gente vai diversificando, vai observando o desenvolvimento de cada criança, o desenvolvimento do grupo, e a gente vai propondo atividades e observando os interesses, as necessidades das crianças. E vai surgindo os projetos da instituição, os nossos registros, nós temos os registros reflexivos que a gente faz todo dia, das atividades que deram certo, das que não deram certo [...] a gente também tem o planejamento que é todo estruturado, de 15 em 15 dias a gente entrega já com a documentação da secretaria municipal de educação (Trecho da entrevista da Professora 1).*

*Essa sistematização dos registros acontece através do meu registro reflexivo diário, todos os dias escrevo um pouquinho sobre como foi a minha prática, vou montando um textinho, vou montando esses registros. E depois, vou passando isso para o álbum de memória, nesse instrumento vou contando para as famílias os meus registros, o que observei nas crianças, o que elas expressaram, no que avançaram [...] (Trecho da entrevista da Professora 1).*

*Então a gente tem um campo no qual a gente registra essas atividades diversificadas, vamos dizer assim, o que a gente desenvolve ou tem como objetivo para desenvolver, a reflexão sobre o percurso, tudo nesse instrumento, e tem ainda aquelas explicações relativas aos contextos do projeto de trabalho (Trecho da entrevista da Professora 2).*

*[...] desde quando eu cheguei a gente vem desenvolvendo isso, então planejamento das atividades permanentes, das atividades diversificadas, dos projetos institucionais que fazem parte da instituição e das especificações dos contextos investigativos do projeto de trabalho (Trecho da entrevista da Professora 2).*

O planejamento enquanto ação de registro contempla as trajetórias (caminhos) por onde professoras-crianças percorrerão em busca de novos e oportunos conhecimentos para ampliar seu repertório do mundo, e ainda, como campo para que as professoras deixem as marcas reflexivas dessa caminhada. Na fala da professora 1, a instância de um espaço no plano realizado para se dedicar as “marcas reflexivas” fica evidenciado, porém reiteramos que essa ação não pode ser desenrolada apenas como

ato burocrático que precisam cumprir para responder a demandas da equipe gestora, mas como ânima criadora e espaço de autonomia.

Nessa perspectiva, retomamos a ideia da documentação pedagógica enquanto didática orientadora da docência com crianças para lançar luz sobre o planejamento. A ação de planejar: pensar-criar-(re)inventar movimentos de experimentação com as crianças implica reflexões no campo da observação, registro e documentação pedagógica. Ao (re)pensar, por intermédio de reflexão e pesquisa, na constituição de um contexto específico de trabalho também precisamos elucidar o que pretendemos observar e narrar, já que dado o objetivo (intencionalidade) apresentado o foco é determinado, ampliado e revisto.

### **Instrumentos de registro e documentação**

A identidade de uma instituição pode ser-estar reverberada no conteúdo e na forma de seus registros. Assim, nas narrativas as professoras argumentam acerca do modo particular como registram o cotidiano, sempre reiterando que são instrumentais reportados na documentação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia que acabam por ganhar novos contornos no CMEI, como destacou a professora 3: “*A gente tem sim a documentação da rede e tem as exigências do que tenha nela, o painel mural vem da rede, o registro reflexivo vem da rede, até o próprio álbum de memórias vem da rede*” (**Trecho da entrevista da professora 3**).

As narrativas evidenciam diversos instrumentos de registro, se sobressaindo o diário de bordo, fotografias, vídeos e registros das falas das crianças. Acerca dessa questão há uma confusão, em determinadas falas, sobre o que seja instrumentos de registro e produtos comunicados a partir desses (documentação). Por vezes, há ainda a distinção do que seja registro das professoras e das crianças, como fala a professora 3, marcando o papel de ambas as figuras nessa cruzada de múltiplas aprendizagens.

*A gente tem também o nosso diário, tem o portfólio grande que nós fazemos do projeto de trabalho* (**Trecho da entrevista da Professora 1**).

*[...] penso que o registro é bem significativo, significativo para criança e pra mim saber por onde eu vou caminhar nas aprendizagens das crianças, para onde iremos chegar de acordo com as necessidades e os interesses das crianças e é muito importante o registro, eu registro bastante [...] eu uso muitas fotos, vídeos, escrevo bastante e prezo por cada detalhe, às vezes eu saio até daquele momento e vou lá no meu planejamento e escrevo* (**Trecho da entrevista da Professora 1**).

*[...] nós temos um portfólio grande. Nele conta todo o projeto de trabalho, as famílias também tem acesso, elas observam o trabalho. Tem o painel azulejo, a gente tem o painel azulejo enorme na entrada também, que mostra o cotidiano*

da escola, também mostra os registros, as produções das crianças, conta também um pouquinho sobre os registros **(Trecho da entrevista da Professora 1)**.

[...]temos o registro por fotos, ou por áudio, vídeo, que qualifica um pouco dessas ações e movimentos de acondicionar tudo isso **(Trecho da entrevista da Professora 2)**.

Também utilizamos [se referindo a prática do registro] fotos, vídeos, a fala das crianças, relatos que construímos coletivamente com as crianças, textos, para dar visibilidade ao processo. O meu próprio registro reflexivo que é uma forma de avaliar também não só as crianças como também o meu trabalho, aquilo que preciso avançar [...] **(Trecho da entrevista da Professora 3)**.

[...] outro registro que fazemos e que a família acompanha, é o nosso painel mural [...]. Além do painel mural que a gente faz próximo da sala, tem o painel de azulejos e cada turma expõe uma vez a cada quinze dias [...], não só a família como toda a comunidade escolar acompanha esse nosso processo, conhece tudo que está sendo desenvolvido **(Trecho da entrevista da Professora 3)**.

E a gente faz os registros reflexivos, de como foi, do que a gente ampliou, do que alcançou, do que precisa melhorar. A gente também tem o nosso álbum de memória onde registramos o percurso do que foi vivido durante esse tempo. E em relação ao projeto também, fazemos uma documentação para acompanhar todo o percurso, com fala das crianças, na verdade nessa documentação de projeto de todo o percurso a criança é o foco, o protagonismo é dela [...] **(Trecho da entrevista da Professora 3)**.

Mediante as narrativas, inferimos com Hoyuelos (2020) que a documentação é uma estratégia ética e estética. Ao fazerem uso de fotografias, vídeos e falas das crianças, e produzirem, por exemplo, os painéis murais, instituídos no CMEI de origem das professoras próximo de suas salas, ou no pátio com o painel mural de azulejo, expõem à comunidade escolar suas concepções de criança, EI e de como as relações (interações e brincadeiras) se estabelecem no cotidiano do agrupamento que acompanham.

Assim, com a narrativa das professoras, vamos apreendendo que tão importante quanto observar e investigar os processos de aprendizagem das crianças também é saber narrá-los, como pondera Hoyuelos (2020). Posto que, no movimento de narração sistematizada dos contextos investigativos, ou das ações cotidianas de uma instituição das infâncias, como o acolhimento, a alimentação ou mesmo a troca de fraldas, que conjecturamos sentidos às manifestações (sons, gestos, cores e aromas) das crianças.

Consideramos ainda que múltiplas são as linguagens empregadas pelas professoras para registrar e documentar, de forma a ocupar, no sentido mais legítimo de pertencimento, o CMEI. As marcas do cotidiano e do trabalho com projetos diversos, se encontra por todos os lados na instituição, constituindo uma segunda pele da mesma, um repertório visual e estético que atua na (re)constituição da identidade de toda a comunidade escolar. No que tange aos murais e painéis expositivos, “[...] dão mostras flagrantes da estética praticada em um projeto pedagógico, ampliando ou restringindo

as experiências sensíveis, e, portanto, estéticas, de crianças e adultos que fazem parte de uma instituição de educação” (OSTETTO, 2017, p. 44).

Ecoa também nas narrativas das professoras a constituição do álbum de memórias, instrumento que chega a instituição como uma política de documentação adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia durante a pandemia da COVID-19, e que se mantém posteriormente a essa, em substituição ao portfólio utilizado até 2019. Na colocação da professora 2, o álbum de memórias se apresenta com o “*papel de assegurar a escuta, a participação das crianças, das famílias, dos profissionais a luz dos processos de aprendizagens ao longo do ano*” (**Trecho da entrevista da professora 2**), porém alertamos que mais que o instrumento de registro e as possibilidades de documentação é preciso rever o ideário pedagógico, haja vista que, a concepção de conhecimento e educação é anterior à prática pedagógica.

Dessa maneira, sendo portfólio ou álbum de memória, é preciso inferir que ambas as possibilidades de documentação, não se constituem ajuntamento de registros, mas são oportunidades de autoria, formação, historicização das práticas desenroladas na instituição e comunicação com a comunidade escolar. Portanto, não é fazer valer quantidade de registros, mas a qualidade desses, bem como das interpretações e narrativas que são (re)constituídas, como aponta a professora 2:

*[...] já vi realidades de uma pasta com oitenta folhas com milhões de fotos que não traduziam nada do processo, já vi também com cinco, ou com seis, ou com vinte folhas que traziam muito mais do que a criança apropriou em relação aos campos de experiência, enfim, conhecimento* (**Trecho da entrevista da Professora 2**).

A narrativa evidencia uma lógica produtivista, alinhada a uma concepção de educação que comunga de princípios neoliberais, e que por sua vez, faz ecoar nas instituições escolares um discurso de que quantidade é sinônimo de qualidade. No entanto, ponderamos que é preciso enquanto professoras-professores nos afastarmos dessa perspectiva e nos filiarmos a concepções de educação crítica, onde mais vale o processo, o sensível, o criativo, a autoria e o coletivo. Especificamente na ação de registrar e documentar, acreditamos que essa perspectiva outra permitirá criar-fazer-observar-narrar-comunicar em outro tempo, mais *Kairós* do que *Chronos*, que significaria tomar todos os movimentos como especiais e memoráveis, passíveis de serem registrados e documentados.

## O tempo e espaço do registro na educação infantil.

Ao nos debruçarmos sobre o registro e a documentação de práticas na EI, torna-se imprescindível inserir ponderações sobre a dimensão tempo e espaço na constituição dos produtos comunicados. Os registros, enquanto, instrumentais que narram os processos são, em muito, constituídos no cotidiano, porém a organização, sistematização, análise e (re)construção da documentação é um movimento posterior que requer tempo e esforço das(os) professoras-professores. Portanto, apontamos a necessidade de que as redes educativas, e ainda suas instituições, reiterem em suas legislações (dos documentos prescritos das redes ao projeto político pedagógico das instituições) não apenas uma clareza conceitual sobre a práxis do registro, mas ponderações acerca da materialidade física e temporal de sua constituição. Afinal, como considera Lopes (2009, p. 37), “registrar demanda tempo, envolvimento, disciplina – não é tarefa simples”.

Mediante um compromisso reiterado com professoras-professores de uma qualidade profissional, e munidos de uma dimensão política que (re)forma os profissionais, não podemos deixar passar que muitas vezes, por falta de políticas efetivas que modifiquem as jornadas de trabalho, é preciso concluir demandas institucionais fora desses espaços, questão que é marcada nas falas das professoras entrevistadas.

*[...] o registro da escuta das crianças é sempre feito aqui [...]* **(Trecho da entrevista da Professora 2).**

*Em relação às produções da professora, desse olhar interpretativo, a maioria das vezes é feito em casa, sempre faço em casa nas minhas noites* **(Trecho/ da entrevista da Professora 2).**

*[...] parte desses registros é feito em casa, até porque uso muito a questão de aplicativos para poder fazer montagem com fotos, com falas e os próprios vídeos, então muito eu faço em casa mesmo, para usar o wi-fi da minha, para poder ter mais tempo para fazer isso* **(Trecho da entrevista da Professora 2).**

*[...] infelizmente esse tempo pedagógico na educação infantil ele ainda deixa a desejar, sei que não é uma especificidade de Goiânia, e a gente sempre acha “Aah, mas no fundamental tem o professor de educação física e esse professor tem um tempo de planejamento que na educação do CMEI, não tem”. Enfim, há muito a gente vem discutindo sobre isso, ainda é um gargalo que eu acho que a rede não conseguiu dar conta [...]* **(Trecho da entrevista da Professora 2).**

*O registro e a documentação pedagógica na educação infantil é um misto de amor e ódio. É um misto de amor e ódio porque ao mesmo tempo que a gente tanto gostaria de um tempo pedagógico para exercer esses registros, a gente se depara com o ódio, vamos chamar assim, de não ter a docência na educação infantil com tamanha qualidade no tempo [...]. Não porque é um ódio fazer, é porque ainda existem variáveis que não nos sustentam com tamanha qualidade como gostaríamos* **(Trecho da entrevista da Professora 2).**



Registrar e documentar não podem viver entre o amor e o ódio, como na narrativa da professora 2, posto que são instâncias que dizem do sensível, da beleza, de princípios técnicos, éticos e estéticos que ecoam afeto, e que embora suas contradições pulsantes, precisam serem percebidos como instância de cuidado com professoras-professores e crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo desenvolvido, foi possível apreender a importância dos movimentos de registro e documentação pedagógica no bojo das instituições de EI. À primeira vista, como instâncias de reflexão e memória das trajetórias experimentadas com as crianças e compartilhadas à comunidade escolar, mas também como uma práxis pedagógica ampla que envolve observação (pedagogia da escuta), planejamento e avaliação. E ainda, que enquanto sujeitos experientes e responsáveis pela ação de (re)planejamento e materialização desses as(os) professoras-professores tem a tarefa de conhecer, empregar e vivificar múltiplos instrumentais de registro e possibilidades de documentação, a depender da intencionalidade do trabalho a ser realizado.

Nessa perspectiva, se registrar e documentar constituem tarefas centrais do trabalho na EI torna-se imprescindível que a formação de professoras-professores, sobremaneira a formação inicial, constitua *tempoespaço* de reflexão sobre os temas de forma a considerar historicamente como esses tem se desenvolvido em políticas públicas e no cotidiano dos profissionais e crianças, bem como fazer ecoar textos de professoras(es)-pesquisadoras(es) que contribuem no contexto brasileiro para ampliação desse debate. E ainda, problematizar a incorporação do referencial de/sobre Reggio Emilia, aludindo não a sua reprodução, mas a oportunidade de (re)pensar uma documentação pedagógica aos moldes da realidade educacional para as infâncias brasileiras.

As categorias-narrativas das professoras do CMEI da região metropolitana de Goiânia, Goiás, ecoam uma trajetória de estudo (aprendizagem) acerca da prática de registro e documentação pedagógica, o que tem ocorrido pelo contato com os conceitos em documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, e no cotidiano com a troca oportunizada com a coordenação pedagógica e, certamente entre professoras-professores no circular por entre registros-documentação na instituição. A diversidade de registros empregados está imbricada, também, às narrativas dos documentos, porém há uma busca pela autoria, como um (re)encontro consigo mesmo, e com as especificidades da docência com crianças.

De tal modo, as narrativas anunciadas evidenciam marcas do instituído pelos documentos prescritivos, mas também um movimento de recontextualização e interpretação a partir da realidade do CMEI investigado. As professoras demonstram compreenderem as estratégias documentais apresentadas pelas políticas locais, perceptível ao citarem possibilidades de documentação apresentadas por essas, e ao mesmo tempo reforçam através do planejamento e do trabalho com diferentes instrumentais para registrar e constituir as documentações uma práxis pedagógica que almeja, e também já consegue materializar, o autoral. Professoras e crianças (re)constróem o cotidiano pautadas no compromisso com as infâncias e uma educação de qualidade socialmente referendada.

Por fim, a docência com crianças não se (re)faz apenas de belezuras, mas mazelas que precisam serem evidenciadas, discutidas e (re)significadas em ato engajado (político) pelo compromisso social que as instituições educacionais representam. Portanto, ao retomarem as dificuldades da produção da documentação, dado à ausência de tempo e condições materiais, as professoras expõem dificuldades, mas também compromisso e engajamento tanto pelo ato da declaração da realidade como pela práxis do registro e da documentação institucionalizada.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. A educação infantil no curso de pedagogia: lições do estágio. **Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 357-372, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Prol e Acabamento, 2011.

CORSINO, Patrícia. (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.

FOCHI, Paulo Sérgio **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019. 346 p.

FORTUNATI, Aldo. Processi in relazione. In: TOGNETTI, Glória (Org.). **Criare experiências insieme ai bambini: la documentazione delle esperienze dei bambini nel nido**. Azzano San Paolo: Junior, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Projeto Político Pedagógico do CMEI**, 2022.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002

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

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação? In: Zero, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. Rio de Janeiro: Cortez, 1991.

SILVA, Maria Aparecida Alves. A corporeidade exilada da formação e da prática docente. In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro.

**Docência universitária I:** construções, utopias, inovações. Goiânia: Editora América, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

#### **REGISTRAR E DOCUMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TESSITURAS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GOIÂNIA, GOIÁS**

Registering and documenting in early childhood education: textures of the pedagogical praxis of a municipal early childhood education center in Goiânia, Goiás

**José Firmino de Oliveira-Neto**

Doutor em Educação em Ciências e Matemática  
Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Educação  
Goiânia, Goiás

[josefirmينو@ufg.br](mailto:josefirmينو@ufg.br)

<https://orcid.org/0000-0003-0782-2149>

### ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua 1A, n. 14, Residencial Larissa Mariana, Apt. 302, Setor Aeroporto. Goiânia. CEP: 74075-070.

### AGRADECIMENTOS

Ao grupo FIAR – Círculo de estudo e pesquisa formação, infância e arte pela possibilidade de reflexão crítica acerca do *tempoespaço* da Educação Infantil.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** J. F. Oliveira-Neto

**Coleta de dados:** J. F. Oliveira-Neto

**Análise de dados:** J. F. Oliveira-Neto

**Discussão dos resultados:** J. F. Oliveira-Neto

**Revisão e aprovação:** J. F. Oliveira-Neto

### 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

No movimento de constituição da pesquisa, optou-se pelo uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os quais encontram-se assinados por todos os sujeitos da pesquisa.

### 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: 21-05-2023 – Aprovado em: 09-10-2023