



REGISTRO REFLEXIVO, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Reflective registration, pedagogical coordination and professionalization of early education teachers

Daniela RUIZ

Rede Municipal de São Bernardo
do Campo

São Bernardo do Campo, SP, Brasil
danyruiz1980@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9520-5388> 

Ligia de Carvalho Abões VERCCELLI

Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e
Práticas Educacionais

Universidade Nove de Julho - Uninove
São Paulo, SP, Brasil

vercelli.ligia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1381-464X> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

Este artigo, fruto de pesquisa de mestrado profissional, busca responder à seguinte pergunta: Como as professoras de bebês e crianças bem pequenas registram as propostas pedagógicas no dia a dia. O objetivo geral é verificar como e se o registro reflexivo qualifica a prática pedagógica das professoras de educação infantil. O universo do estudo é uma Escola Municipal de Educação Básica da cidade de São Bernardo do Campo/SP. Os instrumentos de produção de dados são os registros realizados por duas educadoras da creche e entrevistas semiestruturadas com as mesmas docentes. Os dados indicam que as professoras de educação infantil registram suas práticas, porém se tornam eficazes à medida que há um processo formativo reflexivo. O papel da coordenadora pedagógica é fundante nesse processo, pois suas devolutivas qualificam as práticas da escrita cotidiana.

PALAVRAS-CHAVE: Registro reflexivo. Coordenação pedagógica. Profissionalização docente. Educação infantil.

ABSTRACT

This article, the result of master's research, seeks to answer the following question: How do teachers of babies and very young children record pedagogical proposals on a daily basis. The general objective is to verify how and if the reflective record qualifies the pedagogical practice of early childhood education teachers. The study universe is a Municipal Basic Education School in the city of São Bernardo do Campo/SP. The data production instruments are records made by two daycare teachers and semi-structured interviews with the same teachers. The data indicate that early childhood education teachers record their practices, but they become effective as there is a reflective training process. The role of the pedagogical coordinator is fundamental in this process, as her feedback qualifies everyday writing practices.

KEYWORDS: Reflective record. Pedagogical coordination. Teaching professionalization. Early childhood education.

INTRODUÇÃO

O trabalho dos professores e professoras, especialmente no segmento da educação infantil, utiliza vários tipos de registros que compõem a documentação pedagógica para acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a saber: fotos, filmagens, mini- histórias, portfólios, registro diário, entre outros. Porém, cabe deixar claro que traremos, à luz da nossa discussão, o registro escrito pelo professor, sobre o seu fazer diário.

Os registros realizados pelos educadores, geralmente, propõem-se a contar como as crianças aprendem e se desenvolvem, além do desenrolar de cada proposta planejada. Ou seja, o registro tem o importante papel de apoiar e sistematizar as propostas pedagógicas, avaliando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e possibilitando a própria reflexão sobre suas práticas, partindo do envolvimento das crianças, para que os professores possam rever suas práticas, o desenvolvimento e a aprendizagem dos pequenos.

Porém, para que esse registro possa efetivamente retratar o percurso das aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, é necessário que ele seja realizado de maneira reflexiva. Segundo Ostetto (2017), o registro diário do professor e da professora é o “espaço do vivido”, onde os sentimentos que permeiam o fazer pedagógico aparecem como marcas e têm profunda relação com a formação docente.

A professora de bebês e crianças bem pequenas¹ necessita olhar para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de seu grupo, mas, para que isso seja possível, é preciso que se conecte com suas próprias emoções, que olhe o todo, tentando entender o entorno do processo e, assim, consiga apontar dificuldades e avanços em suas práticas e utilizar o registro como uma ponte entre a reflexão e a ação.

Madalena Freire (1996) ressalta que os registros permitem que o professor revise o que já foi proposto por ele, avaliando sua prática e replanejando a sua ação pedagógica. A formação continuada em serviço pode auxiliá-lo no aprimoramento da escrita dos registros reflexivos, pois este é um instrumento que estreita o diálogo entre teoria e prática, possibilitando ações mais conscientes e intencionais por parte dos educadores. O artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) aponta o registro como sendo fonte de avaliação, no sentido de

¹ Segundo a BNCC (2018), consideram-se bebês, o grupo etário de zero a um ano e seis meses, e crianças bem pequenas, o grupo etário de um ano e sete meses a três anos e onze meses.

acompanhamento do desenvolvimento das crianças na educação infantil, sem o objetivo de promoção.

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem adquirem um lugar de destaque e não mais os resultados. Dessa forma, o registro assume um importante papel, à medida que contempla o percurso e não o fim.

Para tanto, a formação continuada em serviço pode auxiliar no aprimoramento da escrita dos registros, como um instrumento que, quando feito de forma sistemática, estreite o diálogo entre teoria e prática, tornando-os reflexivos, possibilitando ações mais conscientes e intencionais, por parte dos educadores.

É na tarefa de reflexão sobre o que vivenciam que as profissionais podem perceber aquilo que ainda necessitam desenvolver e aprender, e o que já está consolidado, pois, segundo Madalena Freire (2021), toda a ação reflexiva nos leva a constatar, a descobrir novos elementos, transformando-nos e transformando aqueles que estão à nossa volta.

A autora complementa, ressaltando que, ao registrar, deixamos nossas marcas no mundo e nos apropriamos de nossa história coletiva e pessoal. Além disso, o registro materializa o pensamento, permitindo uma volta ao passado, com foco no presente.

Fazemos história, diz Madalena Freire, pois aprender a registrar é um valioso instrumento de consciência pedagógica e política dos docentes, uma vez que, ao registrar, guardamos memórias, fragmentos do tempo vivido, que nos é significativo.

O papel do coordenador pedagógico é primordial, no processo de qualificação desse registro, para que ele passe de um registro descritivo para um registro que contemple a análise da prática, estabeleça relação entre teoria e prática, onde a escuta da criança se faça presente e dialogue com a coordenação pedagógica.

Assim, em nosso estudo, buscamos responder à seguinte pergunta: Como as professoras de bebês e crianças bem pequenas registram as propostas pedagógicas no dia a dia? O objetivo geral é verificar como e se o registro reflexivo qualifica a prática pedagógica das professoras de educação infantil. O universo do estudo é uma Escola Municipal de Educação Básica (Emeb) da cidade de São Bernardo do Campo/SP. Os instrumentos de produção de dados são os registros realizados por duas educadoras da creche e as respectivas devolutivas da pesquisadora/coordenadora.

DELINAMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo é de natureza qualitativa, do tipo intervenção. A pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (2020, p. 2), considera variáveis que interagem ao mesmo tempo, entre si, “[...] no esforço de elaborar conhecimentos sobre os aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas”.

Como procedimentos de pesquisa, utilizamos análise de registros realizados pelas docentes e entrevistas semiestruturadas, pois, de acordo com Lüdke e André (2020), elas permitem o aprofundamento de dados produzidos em outras técnicas, e também particularizam o ponto de vista de cada participante. Para preservar a identidade das docentes, elas escolheram nomes de autoras brasileiras de suas preferências, sendo elas: Cora Coralina e Carina Rissi, e a escola recebeu o nome de Emeb Notáveis Escritoras.

Os critérios para a escolha das duas professoras que participariam do estudo foram:

- a) atuar na Emeb há mais de 5 anos, demonstrando ter familiaridade com o Projeto Político-Pedagógico da unidade;
- b) ter participado das formações em trabalho, ocorridas semanalmente;
- c) demonstrar, ao longo dos anos, mudanças na forma de registrar as ações pedagógicas, observadas a partir do acompanhamento sistemático da coordenação pedagógica da unidade escolar;
- d) apontar as evidências, trazidas em seus registros semanais, do processo evolutivo da escrita.

Foram lidos, em média, 120 registros, elaborados por duas docentes participantes da pesquisa, e a mesma quantidade de devolutivas da coordenação pedagógica, dentro do mesmo período. Porém, como documentos de análise, foram selecionados 24 registros, nomeados como: registros iniciais, registros intermediários e registros reflexivos.

Os registros utilizados são de propriedade das participantes do estudo. Desta forma, foram feitas cópias xerográficas do material, cujos originais se encontram com elas.

Atuando na Emeb pesquisada desde o ano de 2010 e tendo o registro narrativo como objeto de total interesse, a coordenadora pedagógica, e também pesquisadora deste estudo, teve acesso a uma infinidade de materiais muito interessantes, porém,

não sendo possível analisar a totalidade, decidiu-se pelos registros realizados por duas profissionais que se ofereceram para participar da pesquisa, escritos entre os anos de 2017 e 2019. Cabe dizer que o fato desta investigação ser fruto de estudos do mestrado profissional, analisar a prática ocorrida na unidade de atuação profissional da pesquisadora possibilitou intervenção direta na realidade escolar, justificada pelos resultados produzidos.

Dados das entrevistas semiestruturadas realizadas com as docentes participantes do estudo

As entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro de oito questões, a saber: quando as professoras iniciaram a escrita dos registros diários; o que as docentes consideravam importante conter nos registros; se elas percebem alguma diferença entre o que selecionavam para escrever, antes da formação, e o que selecionam pós-formação; como selecionam o que vão registrar; a que horas escrevem e com qual frequência; qual o sentido que a escrita dos registros tem para elas; se é possível perceber alguma alteração nos registros que realizaram ao longo do tempo e quais; se elas consideram que há reflexão em seus registros e se percebem algum impacto da escrita do registro em sua prática profissional.

As falas das docentes revelam que, apesar de o registro fazer parte de suas atribuições, nem sempre esse instrumento tem função clara para eles, deixando-o para segundo plano ou somente registrando quando são cobrados. Por vezes, esse registro é visto de forma secundária, fazendo com que as professoras não considerem importante a escrita do seu fazer, tornando-se meras executoras de tarefas.

Dessa premissa, surge a necessidade da formação para conceituar e, por vezes, desvelar o registro como meio de retomar, refletir e redirecionar a prática, conforme aparece na fala da professora Cora Coralina (2021): “[...] *antigamente não me preocupava em detalhar nem escrever muito. Após alguns anos de formação e também pelos estudos e algumas leituras que fiz, hoje há uma diferença na escrita do meu registro*”.

A professora Carina Rissi (2021) disse que consegue perceber diferença nos registros de antes e de agora, pois “[...] *atualmente tenho rotina para escrever e me preocupo em detalhar mais as aprendizagens das crianças*”.

Uma das questões sempre levantadas, quando se trata do ato de registrar, é o tempo que essa tarefa demanda. Contudo, nem sempre ela é realizada no espaço de

tempo destinada a ela, na jornada formativa, conforme relata a professora Carina Rissi (2021): “*Costumo escrever longe do ambiente da sala de aula, e para conseguir resgatar cada momento, muitas vezes corro aos registros de vídeos e fotos observando tudo com mais detalhes, né?*”.

Podemos perceber que o mesmo ocorre com a professora Cora Coralina (2021), que diz:

Eu procuro registrar nos momentos de HTP quando possível, mas geralmente eu registro após a proposta. Em horário de trabalho não consigo registrar... nem sempre uso o horário de HTP. Então eu procuro registrar após o horário de trabalho. (Professora Cora Coralina, 2021).

Observamos, nas falas das professoras, que, além do tempo cronológico, é necessário ter outras condições para registrar. Em um ambiente coletivo, em uma sala pequena, com um grupo grande de professores reunidos, sem equipamento adequado, restam-lhes caderno e caneta. O que seria o bastante, se o ato de registrar não precisasse também do tempo, do silêncio, do tempo de olhar para si e para sua prática.

Segundo Warschauer (2017, p. 19), “Esse silêncio é necessário ao ato criativo, pois silenciar os ruídos das agitações do cotidiano é criar oportunidade para deixar que as intuições e inspirações manifestem-se”.

Conforme relata a professora Carina Rissi (2021), “*O registro serve para reflexão sobre a minha prática tornando possível enxergar quais objetivos foram atingidos e os que não foram, posso repensar a prática possibilitando o desenvolvimento das crianças*”.

Para a professora Cora Coralina,

O sentido que a escrita do registro tem pra mim é muito significativo. Posso ver o meu trabalho ali, o trabalho desenvolvido, o desenvolvimento das crianças... então eu vejo que o sentido é uma reflexão mesmo do meu trabalho, para o desenvolvimento das crianças, as dificuldades que estou tendo... faz sentido isso que estou fazendo? Para que eu possa pensar qual encaminhamento dar a seguir, o que eu devo encaminhar nas próximas propostas ou no desenvolvimento das crianças. (Professora Cora Coralina, 2021).

Segundo Merli e Stangherlim (2013, p. 8), “[...] as professoras reconhecem o valor reflexivo do registro, mas geralmente o utilizam apenas como forma de sistematizar e arquivar as atividades realizadas, de forma descritiva, sem a preocupação de revisitar os registros para rever a prática” e, dessa forma, o registro não se torna um instrumento que possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica.

Para Flores, Vidaletti e Batista (2023), a documentação pedagógica consistente contribui tanto para consolidar o trabalho realizado na educação infantil como também

para valorizar os professores desta etapa de ensino, ao passo que articula seus direitos bem como o direito das crianças.

É possível verificar, na fala das professoras, que esse processo de robustez, pelo qual seus registros passam, é notado por elas, também em uma análise que fazem sobre o seu próprio processo de escrita.

Na fala da professora Cora Coralina (2021), há elementos do antes e do depois da sua prática de registrar, e como isso interfere no conteúdo do seu registro:

Antes a minha escrita era mais descritiva. Antes só detalhava o que havia feito no dia na minha proposta, o que tinha feito durante a rotina... Agora já tem uma preocupação maior. Procuro detalhar mais como foi a proposta, de que forma aconteceu, quais dificuldades, as conquistas dos bebês, como desenvolveram... Há um detalhe maior, uma reflexão um... que dizer, pouco de reflexão antigamente não tinha essa preocupação. (Professora Cora Coralina, 2021).

É possível perceber o mesmo na fala da professora Carina Rissi (2021):

Eu percebo sim diferença na seleção para minha escrita de registro antes e agora. Hoje não registro tudo. Hoje eu observo uma ou duas crianças por registro se a minha escrita for sobre o objetivo da proposta. Ou escrevo sobre algo que aconteceu que me surpreendeu ou algo inesperado ou sobre as muitas conquistas das crianças. (Professora Carina Rissi, 2021).

Na medida em que as professoras realizam os registros de forma mais sistemática e intencional, seus objetivos tornam-se mais claros, sendo possível usar o registro como apoio para o planejamento e o replanejamento de suas ações. Nas falas das professoras, tal processo de mudança é perceptível também para elas, que passam a considerar a reflexão como parte fundamental do seu registro.

Para a professora Carina Rissi (2021), é possível perceber alteração em seus registros: “[...] antes eu somente descrevia a proposta aplicada e a minha visão geral sobre a minha turma. Hoje a minha observação é individualizada com mais riqueza de detalhes. Eu considero que há reflexão em meus registros” (2021).

A formação continuada aparece na fala da professora Cora Coralina, como um ponto relevante para as modificações presentes em seu registro:

Após alguns anos de formação e também pelos estudos e algumas leituras que fiz, hoje há uma diferença na escrita do meu registro. Hoje eu consigo observar com um foco. É focar em cima do meu objetivo. Procuro registrar em cima do objetivo que eu tinha na proposta, em cima dos observáveis... já consigo registrar a partir da minha observação. Então há uma preocupação maior no meu registro, uma preocupação em detalhar, em uma reflexão. (Professora Cora Coralina, 2021).

As reflexões sobre o vivido foram se aprofundando e o registro passa a relatar não só materiais, mas também a contar uma prática pedagógica construída com as crianças, com encantamento da professora, o que traz um novo olhar para a sua prática,

como reconhecido na fala da professora Carina Rissi (2021), quando diz: “*O registro impacta na minha prática, pois eles são objetos de investigação e de análise e me faz refletir sobre cada decisão me permitindo aprimorar e adequar meu planejamento em relação às necessidades, avanços e desafios das crianças*” (2021).

Quando a professora registra de forma reflexiva, ela depara-se com suas fragilidades e desejos. Nem sempre ela consegue analisar seu percurso metodológico de escrita e de reflexão sobre sua prática e, por mais que tenha avançado, ainda considera importante avançar cada vez mais, conforme relata a professora Cora Coralina (2021):

Eu acredito que meus registros tiveram uma pequena alteração, uma melhora ao longo desses anos. Está um pouco mais detalhado, há uma pequena reflexão e em alguns momentos escrevo encaminhamentos (para o próximo planejamento). Há uma melhora na escrita, mas, ainda considero que ainda tem muito que melhorar, né? Tem ainda que melhorar muito nas minhas reflexões referentes ao trabalho, para que ocorra avanço das crianças. Acredito que ainda tem de melhorar mais. (Professora Cora Coralina, 2021).

Os registros contam sobre o vivido e se abrem para novas possibilidades de aprendizagem e de sentido. Quanto a isso, Warschauer (2017, p. 16) ressalta que

Os registros também são usados como forma de tecer projetos interdisciplinares, e organizar os conhecimentos, de construir uma memória e a identidade de seus a(u)tore, resultando em motivação para os alunos em desenvolvimento ou professores em formação.

Os registros podem ser vistos como instrumento de construção do professor e do seu fazer, à medida que se tornam reflexivos, pois dão origem a novos registros, a novos fazeres e a novas reflexões.

Os registros iniciais, intermediários e reflexivos, elaborados pelas professoras participantes do estudo

Retomamos as ideias de Freinet (1973), principalmente o valor fundamental que dava ao registro, considerando-o como testemunho do que o grupo viveu ao registrar sentimentos, impressões e marcas deixadas pelos professores e crianças. Dessa forma, não há aqui nenhum julgamento de valor sobre o escrito, mas, sim, a percepção da evolução desses escritos, como marca do crescimento profissional das docentes.

No quadro 1, apresentamos o que compreendemos por cada tipo de registro.

Quadro 1 – Descrição das categorias dos registros

| | |
|--------------------------|---|
| Registros iniciais | Contemplam uma breve descrição da atividade realizada. Denotam grande dificuldade de como escrever, das professoras, ou mesmo a recusa em escrever. Trazem informações gerais e superficiais da turma. Não trazem dados reflexivos sobre a prática. |
| Registros intermediários | Trazem descrição da proposta aplicada. Denotam focos de observação da proposta. Denotam olhar para as aprendizagens das crianças. Percepção ainda incipiente das orientações da coordenação pedagógica. |
| Registros reflexivos | A concepção de criança é presente nos registros. Análise da prática pedagógica de forma mais crítica. Torna relevante aspectos trazidos pela coordenação pedagógica. Estabelece relação entre teoria e prática. |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Os registros iniciais têm como base a gênese de escritas das professoras, uma vez que retratam, como tarefa secundária, recortes das ações cotidianas, uma possibilidade de apoio à memória. Apresentamos os registros iniciais escritos pelas professoras Cora Coralina e Carina Rissi, datados de 2017.

Hoje foi muito legal o momento na roda de conversa, na qual, apresentei umas imagens das obras da Tarsila do Amaral e conversamos: o que eles veem? O que acharam? Expliquei que era imagem de uma pintora... eles ficaram muito curiosos, deram muitos palpites legais sobre as obras. (Professora Cora Coralina, 2017).

Realizamos uma atividade de motricidade, com bolas de tamanhos diferentes na área externa. Levamos os bebês para o corredor lateral, depois entregamos as bolas, dois bebês logo foram pegando a bola e a empurrando de volta para as educadoras, outro engatinhava e ao mesmo tempo empurrava a bola, e um quarto bebê empurrava a bola na direção da professora e interagia balbuciando bastante. (Professora Carina Rissi, 2017).

Registrar é uma tarefa múltipla, que exige vários elementos estruturantes. Conforme nos lembra Lopes (2009, p. 37), “Registrar demanda tempo, envolvimento, disciplina – não é tarefa simples. Talvez nos faltem, considerando a realidade da escola pública brasileira, instrumentos/condições facilitadoras desta prática”.

Mesmo quando as professoras organizam seu tempo para a tarefa de registrar com regularidade, apenas descrevem as propostas realizadas, sem a reflexão sobre o seu fazer pedagógico. Neste sentido, Flores, Vidaletti e Batista (2023) ressaltam que os momentos formativos nas escolas devem contemplar espaços e tempos adequados, com participação de toda a comunidade escolar nas ações de registro, de documentação e reflexão sobre as propostas pedagógicas, os materiais, as práticas e as produções, envolvendo também as crianças e as famílias.

Partimos, então, para os registros intermediários. Nesta fase da escrita, as professoras passam a elaborar seus registros com foco na observação da proposta pedagógica. A estética dos registros também sofre alteração. Por vezes, os registros,

elaborados de forma manuscrita, apresentam cores diferenciadas de caneta, títulos passam a ser dados para os escritos e a linguagem torna-se mais afetuosa, com elementos subjetivos e menos descritivos, conforme apontados a seguir:

Nessa sexta dei a meleca feita de gelatina. Preparei o local com as tigelas sobre o tatame com as gelatinas. Nesse dia havia poucas crianças então trouxe todas juntas. Mostrei as tigelas para eles e fui falando o que será que tem aqui hoje? Vamos colocar as mãos para eu ver? Fui chamando aqueles que já andam para o solário e levando os outros. Desta vez nós deixamos pedaços maiores e mais dura a consistência da gelatina para que eles pudessem explorar melhor. XXXXX explorou bastante esse momento, mexendo virando, levando a boca o tempo todo, teve momento que colocou a boca dentro do pote. A XXXXX tentamos colocá-la para explorar, mas ela chorava nem tentava [...] levamos a tigela até ela. Assim ela começou a mexer na gelatina com uma colher no primeiro momento, depois foi colocando seus dedos devagar aos poucos foi sentindo a textura da gelatina, ficando alguns momentos explorando sem chorar. [...]. Foi uma experiência boa já que curtiram bem, ficando um tempo maior explorando e brincando. Quando percebi que já iam começar a distrair e a grudar no corpo a gelatina, fui tirando eles, pois percebemos que não gostam quando a gelatina começa a grudar e choram. (Professora Cora Coralina, 2018).

Minha proposta foi contação de história com fantoches na BEI com o objetivo de desenvolver a atenção, a escuta e também estimular a oralidade. Na sala conversei com as crianças que iríamos até a BEI para ouvirmos uma história com fantoches chamada "O grande rabanete", porém como a BEI é um espaço onde tem bastante objetos que despertam a curiosidade das crianças, antes de iniciarmos a contação, eu preferi que inicialmente as crianças fizessem uma exploração pelo espaço, deixando-as livres para escolherem o que mais lhes chamasse a atenção. [...] Passado esse momento pegamos os cestos com os fantoches e logo as crianças se aproximaram para manusear. Após a contação Verônica (auxiliar em educação da turma – grifo nosso) disponibilizou os fantoches que ela usou para contar a história perguntando: quem quer ser a vovó? Quem quer ser o vovô? Quem quer ser o menino? Cada criança com seus fantoches em mãos ela recomeçou a música da história, mas dessa vez com as crianças participando ativamente. Achei a proposta bastante interessante e as crianças pouco a pouco sem precisar que eu as chamassem para a história, se aproximavam e sentavam para ouvir. Com certeza iremos repetir essa proposta. (Professora Carina Rissi, 2018).

É possível perceber que os registros realizados no ano de 2018 apresentam mais dados sobre as aprendizagens das crianças, apesar de ainda serem registros descritivos da proposta. Os observáveis aumentam, ampliando seus escritos em duas ou três páginas, redigidos manualmente ou digitados.

É perceptível a intenção na escolha do conteúdo a ser registrado e no objetivo da proposta, mesmo sendo ainda de propostas que foram efetivas, a partir da avaliação das professoras.

Segundo Lopes (2009), é possível obter mudanças nas práticas dos professores, desde que se considere o contexto para essa mudança e também a considere como um processo. Para a autora,

Precisamos considerar, porém, a valorização da Educação Infantil e de seus educadores como um processo: as mudanças não ocorrem do dia para a noite; as

transformações reais e verdadeiras vão sendo construídas passo a passo abrindo espaço a novas conquistas [...] (Lopes, 2009, p. 37).

Sobre o registro reflexivo, notamos que eles enunciam uma prática mais fluida e que considera a escuta dos bebês e das crianças bem pequenas. São ações que, a partir da reflexão, causam desdobramentos. Eles reverberam no planejamento da professora, que volta o olhar para a sua prática novamente, no ato de reflexão sobre o seu fazer e, ao registrar essa ação de forma reflexiva, ela a ressignifica. Passamos, então, a ver um movimento contínuo, entre observar, refletir, registrar e planejar, nos registros elaborados no ano de 2019, conforme escritas a seguir:

Essas últimas semanas, tenho focado alguns dias da semana na brincadeira com objetos de largo alcance. Observei que nessas propostas os bebês têm tido envolvimento e gostado muito. Durante as propostas levantei alguns observáveis como: Como exploram? Se criam brincadeiras e quais? Simbolizam? Alguns conceitos da construção: Encaixam, empilham, colocam sobre, dentro. Essa semana uma proposta foi pautada nos objetos panelas, tampas e colheres de pau. Os bebês ficaram encantados com as panelas, acredito por ser objetos do seu cotidiano ainda não havia apresentados a eles. Foram logo ao alcance dos objetos, primeiro momento pegaram as panelas explorando batendo uma na outra, claro ao emitir o som ao bater abriam o sorriso, como já disse eles adoram tudo que emite som. O XXXXX foi logo pegando a colher, a panela batendo a colher dentro, explorando o som e cada vez que ouvia abria o sorriso, alguns momentos, simbolizava levando a colher a boca imitando o gesto do momento de alimentação. [...] XXXXX é um dos bebês que manuseiam bem os objetos e sempre cria algo com eles. O XXXXX gosta muito desse momento, ele explora batendo muito a colher sobre as panelas, batendo tampas, colheres uma na outra e colocou algumas panelas uma dentro da outra. Nessa proposta foi bem prazeroso vê-los envolvidos com os objetos e felizes. Gostei muito desse primeiro contato, como criaram, exploraram esses objetos durante a brincadeira. A intenção é trazer sempre esses, outros objetos durante a semana com outros desafios para os bebês. Agora estou pensando em acrescentar propostas com os elementos da natureza para esse mês e quando possível com água. O que acha, coordenadora? (Professora Cora Coralina, 2019).

Na terça-feira, quando eu voltei para a sala do horário do meu almoço e me preparava para conversar com a turma e apresentar a rotina a eles, me deparei com uma joaninha na janela da nossa sala e aí eu comecei a nossa roda dessa maneira...

-Crianças, hoje nós temos uma visita aqui na sala! É um bichinho pequenininho, vermelho, tem bolinhas pretas e mora no Jardim!!! [...] Nesse momento, as crianças se aproximaram de mim com olhinhos curiosos, observando que eu tentava pegar algo. Quando consegui pegar a joaninha eu abaixei e mostrei. Eles ficaram eufóricos repetindo joaninha, joaninha, joaninha!!! Perguntei se alguém queria que eu colocasse na mão e logo quatro crianças quiseram. Enquanto ela voava algumas crianças vibravam outras se encolhiam de medo (risos). Por fim no seu último voo perdi a joaninha de vista. Foi muito divertido!!! Nessa faixa etária, as crianças aprendem pelas descobertas. Terminamos a roda contando a história do livro "A joaninha muito preguiçosa". Algumas crianças me perguntaram: cadê? Mas, não consegui encontrar mais. Como nossa sequenciada é sobre bichinhos de jardim, falaremos mais sobre a joaninha para as crianças conforme conversamos, ampliando a sequenciada. Estou pensando em usar fichas de imagens chamando atenção para seus detalhes, contando sobre onde a joaninha mora, cantando músicas e contação de história (Professora Carina Rissi, 2019).

Zabalza (1994, p. 95) menciona que o próprio ato de escrever já é um ato reflexivo, pois a narração é a reflexão do seu fazer, e representações do conhecimento são modificadas e reconstruídas, quando são registradas, "[...] isto é, o eu que escreve é capaz de ver-se a si mesmo em perspectiva em uma espécie de negociação a três: eu narrador – eu narrado – realidade".

É possível perceber um percurso crescente na escrita e na reflexão, presente nos registros das professoras, assim como também observamos que suas escritas trazem as marcas do registro como apoio ao relatório individual das crianças, que é preconizado pelos documentos oficiais da Rede Municipal de São Bernardo do Campo. Isso é notório, quando fazem questão de observar criança por criança, em determinada proposta pedagógica, e registrar a forma como se comportou e/ou se envolveu nas atividades.

Para que as professoras possam exercer, de forma plena, as suas atribuições, Flores, Vidaletti e Batista (2023) afirmam que a instituição deve garantir condições adequadas de trabalho e subsidiar ações docentes, por meio da garantia de direitos essenciais. Ressaltam ainda que,

Para que se dê conta de tantas tarefas e da forma adequada, o tempo passa a ser peça fundamental no processo educativo, uma vez que aprender em conjunto exige interações de qualidade; logo, planejar e documentar com os pares também demanda tempos e espaços próprios para tal, superando a pressa que marca as relações humanas nos tempos atuais e, em muitos casos, as práticas escolares. (Flores; Vidaletti; Batista, 2023, p. 598).

Faz-se necessária a percepção das professoras para o fato de que os observáveis que compõem esse relatório individual não podem ser estanques, ou seja, apenas um recorte de um fato isolado que aconteceu em determinado dia e ocasião, mas, sim, do desenvolvimento gradual da criança.

Para tanto, é preciso que, nos registros elaborados pelas professoras, exista reflexão suficiente para perceber a totalidade do desenvolvimento delas. Por isso, escrever de forma reflexiva é tão importante. Ao escreverem suas práticas, as docentes refletem sobre suas experiências, reconstroem sua relação com a escrita e com sua própria identidade. Warschauer (2017, p. 188) afirma que "[...] pela escrita atuamos sobre nossa própria história, percebendo suas contradições e incoerências, refazendo seu processo".

É possível perceber, nessa tomada de distância entre o fazer e registrar, algumas diferenças consideráveis na concepção das professoras pesquisadas, presente nas entrelinhas das suas escritas. Como exemplo, podemos citar a modificação do material disponibilizado para as propostas. O que antes era chamado de sucata passa a ser

considerado material não estruturado ou de largo alcance, organizado previamente pela professora em ilhas, de forma intencional.

A organização das crianças em pequenos grupos também traduz uma outra forma de pensar a educação para bebês e crianças bem pequenas, respeitando o tempo de cada um e também o respeito ao tempo de espera para bebês e crianças bem pequenas.

Outro ponto que podemos considerar para a análise aqui proposta é a linguagem utilizada nas narrativas. Nos registros iniciais, a descrição da proposta era bastante técnica. Nos registros posteriores, vimos que há uma satisfação em narrar o vivido.

É possível verificar, nos registros e nas falas das professoras, que há uma crescente percepção sobre a importância de registrar, bem como a reflexão sobre o seu fazer e sobre o desenvolvimento das crianças. Todos esses aspectos são fundamentais para a construção de um registro reflexivo, bem como associar seu fazer à teoria que o embasa, pois, segundo Mendonça (2009, p. 109),

[...] a compreensão da complexidade do processo educativo solicita ao professor refletir sobre as particularidades do seu trabalho para que, a partir dos questionamentos que emergem e de dúvidas que se evidenciam, possa buscar – não em um texto avulso ou de vez em quando – em aclarar as razões teóricas para os percalços vivenciados, conjugadas às próprias condições históricas e sociais de produção do conhecimento. Prática e teoria, teoria e prática em um entrelaçamento permanente e progressivamente ampliado para favorecer o ensino e potencializar a aprendizagem.

Neste aspecto, os registros analisados não trazem, de forma explícita, a relação entre teoria e prática, mas é possível verificar que há uma mudança de concepção e de postura sobre o fazer pedagógico com bebês e crianças pequenas, que estrutura o trabalho, bem como é possível verificar a busca por uma educação democrática.

As devolutivas da coordenação pedagógica: uma parceria necessária

Diversas ações formativas, elencadas no quadro 1, tiveram início na Emeb Notáveis Escritoras, com a expectativa de tornar os registros um instrumento de acompanhamento e reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana e não apenas um amparo para a memória na escrita dos relatórios individuais.

Quadro 1 – Ações formativas

| | |
|-------------|--|
| 2011 | Implementação dos instrumentos metodológicos da unidade. |
| 2012 | Início das tematizações de práticas nos momentos formativos coletivos. Conceituação do que é planejamento, observação e registro nas formações coletivas e também em encontros individuais com os educadores. Início do registro dos momentos formativos, utilizando linguagem poética e plástica, objetivando a expressão das emoções pelo professor, também nos momentos formativos. |

| | |
|----------------------------|--|
| 2013 e 2014 | Saídas culturais a museus e exposições de arte, com toda a equipe, com o objetivo de ampliar o repertório cultural e a sensibilidade a partir do acesso a diversas linguagens artísticas. Volta do registro dos momentos formativos em formato de ata, por solicitação do grupo de professores que alegavam falta de tempo. |
| 2015 | Implementação da jornada formativa na rede de ensino de São Bernardo do Campo, segundo o Parecer CNE/CEB nº 18/2012, possibilitando encontros semanais com o trio de educadores da turma, com a coordenação pedagógica, para discussões sobre a qualificação dos instrumentos metodológicos. <u>Permanência das tematizações de práticas nos momentos formativos.</u> |
| 2016 e 2017 | Estudos sobre a rotina da escola, provocando o olhar dos educadores para a qualidade do tempo e dos espaços destinados aos bebês e crianças na escola. O foco nos registros volta a ser um mote das conversas com os professores, tendo em vista a chegada de novos educadores no grupo. <u>Fotografias passam a fazer parte da documentação pedagógica, para amparar a escrita.</u> |
| 2018 | Substituição do caderno de planejamento padronizado, instituído em 2011, por um caderno autoral, no qual cada professor poderia escolher sua melhor forma de sistematizar as ações pedagógicas. Instituição das folhas específicas para a realização do registro reflexivo, com entregas quinzenais para a coordenação. Início do incômodo nos registros realizados dos momentos formativos. <u>Grupo pensa em avaliar outras estratégias de registro para os momentos formativos, que não a ata, e retomam o registro dos momentos formativos, utilizando a linguagem plástica.</u> |
| 2019 | Mantém-se folhas específicas para registro reflexivo, mas com entrega semanal para a coordenação, juntamente com o planejamento. As devolutivas da coordenação passam a ser semanais, escritas de forma mais afetiva. Os encontros entre coordenação e educadores, de forma individual, permanecem quinzenalmente. Início de estudos sobre registro fotográfico, para qualificar as fotos utilizadas nos registros. O registro dos momentos formativos se mantém de maneira mais autoral e artística. As formações coletivas passam a contar com estratégias de sensibilização (mão na massa), aliadas ao estudo teórico. |
| 2020 | Suspensão das atividades presenciais, em virtude da pandemia Coronavírus. Os registros semanais passam a ser chamados de “Diário de bordo”, por solicitação da Secretaria de Ensino do município, com a finalidade de conferir a participação dos professores nas atividades remotas. A coordenação dá início, em 2020, aos projetos “Horizontes” e “Novos horizontes”, com o objetivo de manter e aguçar a percepção estética do grupo, utilizando linguagem filmica, visitas virtuais a museus, a fotografia como forma de expressão e o registro escrito dessas vivências. |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Percebe-se, então, que a construção de um registro qualificado e reflexivo passa por um processo formativo longo, com idas e vindas, e exige avaliação e reflexão durante o percurso, além de disponibilidade e persistência dos educadores e da coordenação pedagógica.

O percurso formativo, nesta Emeb, foi concomitante com a evolução presente nos registros das educadoras e a construção de uma prática cada vez mais autoral, sendo possível perceber, nas observações descritas nos registros semanais, as possibilidades de replanejar ações e reorganizar a rota, tendo como perspectiva as aprendizagens das crianças.

A pesquisadora/coordenadora pedagógica passa a ter acesso aos escritos das professoras, o que ocasiona uma alteração desse documento: de pessoal para um

documento em parceria com a coordenação. Para tanto, o primeiro passo foi fazê-las compreender que estávamos em um grupo, no qual cada um tinha uma função, mas que todos eram pares.

Segundo Madalena Freire (2021), é no grupo que aprendemos a pensar junto com o outro e isso mobiliza o processo de aprendizagem. Para ela,

Aprendemos a ler construindo novas hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever, organizando nossas hipóteses no confronto com as hipóteses do outro. Aprendemos a refletir, estruturando nossas hipóteses na interação e na troca com o grupo. A ação, a interação e a troca movem o processo de aprendizagem. A função do educador (estando ele como professor coordenador ou diretor) é interagir com seus educandos para coordenar a troca na busca pelo conhecimento (Freire, 2021, p. 71).

Assim, as devolutivas da pesquisadora/coordenadora pedagógica surgem, tendo como expectativa, a partir do olhar dessa profissional, no papel de parceiro mais experiente, que as educadoras assumam uma postura de abertura, de cooperação, de flexibilidade e de interação, e consigam estabelecer relações entre os processos vividos por elas e relatados em seus registros, além da descoberta de novas possibilidades de trabalho.

O segundo desafio encontrado no grupo da Emeb Notáveis Escritoras foi romper com o medo do julgamento que a leitura do planejamento e dos registros poderia causar. Tendo em vista as palavras de Madalena Freire (2021), de que a escrita denuncia, é compreensível o receio das professoras, já que os registros poderiam evidenciar suas concepções e fragilidades.

Uma ação feita pela pesquisadora/coordenadora pedagógica foi a de compartilhar com a equipe docente os pontos que seriam observados na leitura dos instrumentos metodológicos, para que, assim, as professoras percebessem que não seria feita pela coordenação uma leitura com juízo de valor sobre o que planejavam ou escreviam, mas sim um olhar, com a intenção de qualificar pontos específicos relacionados às atividades permanentes do planejamento.

Para Proença (2020, p. 57), é preciso “[...] construir um vínculo sólido entre os membros do grupo e a coordenação, de modo a superar o aspecto de invasão de privacidade ao evidenciar o enriquecimento decorrente das trocas de ideias com o grupo”. Dessa forma, as devolutivas da pesquisadora/coordenadora passam a ser vistas como algo comum pelas educadoras, como um *feedback* do trabalho realizado.

Na devolutiva por parte da pesquisadora/coordenadora, muitas vezes, há mais perguntas do que respostas, pois, as perguntas, trazidas pela

pesquisadora/coordenadora, ressignificam tanto as professoras em formação quanto a própria gestora, no papel de formadora.

Para Proença (2020, p. 19), as boas perguntas são aquelas que “[...] tiram o sujeito da zona de conforto, promovem a apropriação de novas alternativas para pensar determinado episódio e o confronto de diferentes pontos de vista”.

A autora ressalta que um dos desafios do trabalho da coordenação é preservar a individualidade e a singularidade das professoras, respeitando suas características pessoais, sem dar à formação um padrão.

Tendo isso em vista e avançando nas relações com o grupo de professoras, a pesquisadora/coordenadora da Emeb Notáveis Escritoras elaborou um outro modelo de quadro, menos genérico do que o primeiro, mas ainda contendo pontos bastante específicos da análise do planejamento das professoras, que considerava as atividades permanentes e pouco aparecia da análise dos registros.

É papel da coordenadora realizar intervenções e pensar em encaminhamentos que encorajem as professoras a pensar e a agir conforme sua realidade. Quanto mais a educadora questionar sua prática, mais desenvolverá a competência de agir sobre ela e de ressignificá-la, conforme afirma Fernández (2001, p. 36 *apud* Proença, 2020, p. 80): “Aprender é apropriar-se da linguagem; é historiar-se, recordar o passado para despertar-se ao futuro. É deixar-se surpreender pelo já conhecido”.

Assim, na busca pela qualificação não apenas das propostas planejadas, mas a fim de qualificar os observáveis das professoras e encorajá-las a escrever e a construir uma prática autêntica, as devolutivas passaram a ser em forma de textos, nos quais se estabelecia um diálogo entre pares. Apontam para o caminho de parceria, de comprometimento compartilhado entre coordenação e professoras e têm como meta que elas caminhem autonomamente, construindo o seu fazer de forma segura, estabelecendo relação entre teoria e prática.

A relação entre escrita reflexiva e a profissionalização docente

A partir da análise dos registros das professoras envolvidas na pesquisa, foi possível perceber uma relação intrínseca entre o desenvolvimento profissional e a evolução no processo reflexivo de suas escritas. Tardif (2005) nos lembra que o trabalho modifica a identidade do trabalhador e, com o passar do tempo, modifica-se também o seu saber trabalhar. Para o autor,

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (Tardif, 2005, p. 56).

O professor desenvolve suas características profissionais, sua cultura profissional no seu fazer cotidiano, à medida que troca com seus pares e com suas crianças. Os momentos formativos em serviço são exemplos de situações em que a professora está integrada ao seu grupo e tem a oportunidade de compartilhar seus saberes e de adquirir novos conhecimentos de fontes variadas.

Assim, o processo de formação continuada pode ser considerado uma dinâmica que contribui para a construção da identidade do sujeito, à proporção que cada um se forma e se modifica, a partir das relações que estabelece.

Outro fator relevante a ser considerado no processo de profissionalização das professoras é o tempo de trabalho na mesma unidade escolar, além do tempo de carreira. Cada instituição escolar tem sua identidade, suas concepções e cultura. À medida que a professora atua na mesma unidade, ela tem a oportunidade de já conhecer as expectativas da direção escolar, da comunidade e entender o funcionamento daquele grupo.

Entendendo que o desenvolvimento profissional é um processo que ocorre ao longo da carreira docente, não podemos negar a subjetividade que existe nessa constituição profissional, advinda das múltiplas relações que se estabelecem em seu fazer cotidiano, o que contribui para uma visão mais crítica sobre sua atuação.

Tardif (2005) trata o trabalho da professora como uma profissão de interações humanas, considerando-a como intérprete, pois ela interpreta as ações e situações em andamento na sala de aula, significando-as. Assim, o trabalho docente assume uma função crítica, que permite à professora tomar distância de normas e parâmetros e aproximar-se do seu fazer com as crianças.

As professoras produzem seu trabalho, mas também são produzidas por ele. Produzem conhecimentos, saberes, práticas, novas formas de ser e de estar presente no cotidiano escolar, percebendo-se como os verdadeiros atores no processo de ensino.

Ao negar a escrita e a reflexão de sua prática, as professoras deixam de se reconhecer como produtoras de conhecimento, não percebendo o valor do seu fazer. Tal conquista é processual e de cunho formativo, o que inicialmente pode provocar resistência por parte de algumas e envolvimento por parte de outras.

As equipes gestoras, em especial os coordenadores pedagógicos, devem utilizar esses momentos formativos como um espaço de compartilhamento de prática, de

estudo, baseado nas ações cotidianas, um lugar em que se ouça as professoras em suas necessidades, colaborando para que, a partir das reflexões sobre suas ações, possam perceber-se construtoras de sua prática.

É importante destacar que a aprendizagem não é linear nem para a criança nem para o adulto e que não basta pensarmos apenas na carga horária diária destinada ao registro e, tampouco, afirmar quantos encontros formativos serão possíveis para transformar um registro descritivo em um registro reflexivo, pois não é o tempo cronológico que dará conta de que o grupo comece a escrever de forma reflexiva. É preciso considerar que existe o tempo subjetivo, íntimo e particular de cada indivíduo que participa desses momentos formativos.

Devemos considerar também as experiências individuais das pessoas envolvidas no processo formativo, o que impossibilita nossa compreensão de que as aprendizagens acontecem de forma homogênea e linear. Há professores que vão caminhar mais à frente do seu grupo e há outros que irão precisar de mais tempo para considerar a possibilidade da escrita como a revisitação da sua prática e a possibilidade da construção da sua prática autoral, a partir dessa reflexão.

Além disso, para a construção de uma escrita reflexiva, é preciso despertar a sensibilidade das professoras, oferecer possibilidades de expressão para além da escrita, a fim de que se percebam como sujeitos pensantes, com limitações e possibilidades. Por isso, também se faz necessário despertar o senso estético das professoras, para que elas consigam fazer uma escrita mais reflexiva, no intuito de compreenderem o que é refletir, e que se permitam denunciar, a partir da sua escrita, sem medo, sem julgamentos e sem cobranças. Essa denúncia favorece e possibilita o posicionamento das docentes, provocando mudanças.

Há uma figura central nesse processo de apropriação e ressignificação da prática docente, por meio de seus registros, que é a figura da coordenadora pedagógica. É ela que tem o papel de fazer a interlocução entre teoria e prática, aquela que deve provocar as reflexões do grupo, tanto de forma individual quanto coletiva.

À coordenadora cabe, nos momentos formativos coletivos, levar o grupo a refletir sobre o PPP e o quanto esse documento traduz as práticas diárias da escola. De forma individual, estabelece parceria com as professoras e um diálogo aberto, de trocas de experiências, fazendo do registro um instrumento vivo, desburocratizado e que as auxilie no cotidiano.

Para tanto, é primordial que a coordenadora conheça seu grupo e suas necessidades formativas. Na pesquisa por nós realizada, fomos capazes de perceber

que a qualificação do registro caminhou junto com estratégias formativas significativas para o grupo das professoras, por intermédio de devolutivas, tematizações de práticas e acompanhamento do planejamento, em que foram capazes de analisar o replanejamento das propostas, na perspectiva de promover avanços nas aprendizagens das crianças.

Na busca por uma ação formativa contínua, que considerasse as necessidades do grupo e o momento profissional de cada professora, além do entendimento delas sobre a importância do registro, percebemos não apenas que houve qualificação dos registros, mas que também se estreitou vínculos. Houve um deslocamento do entendimento de que formação deveria ser apenas teórica para o entendimento de que poderiam partir das experiências trazidas pelas profissionais.

Outro dado que pudemos confirmar é que a escrita do registro passa por fases. Ela não surge primeiramente de forma reflexiva, mas se torna reflexiva à medida que as professoras entendem que a escrita é uma ferramenta valiosa para sua atuação profissional e para sua formação permanente.

As devolutivas escritas pela pesquisadora/coordenadora pedagógica para as professoras são um caminho para a construção de parceria e a busca pelo olhar do outro, que qualifica os seus percursos pedagógicos. À medida que a pesquisadora/coordenadora construía uma prática formativa significativa para seu grupo, mostrava às docentes que uma prática pedagógica autoral se faz ouvindo as necessidades do grupo, entendendo as particularidades dele. A identidade profissional da coordenadora e do professor foi construída no fazer cotidiano e de forma conjunta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa descrita neste artigo, buscamos compreender o registro reflexivo como instrumento na qualificação da prática pedagógica de professoras da educação infantil, procurando responder se as professoras de bebês e crianças bem pequenas registram as atividades pedagógicas no dia a dia e como as suas práticas estão amparadas na reflexão sobre suas ações.

Apontamos o importante papel da coordenação pedagógica nesse processo, pois a escrita autoral das professoras necessitou do empenho de cada uma, mas, acima de tudo, do respeito pelo tempo delas, pelas devolutivas pontuais e respeitosas.

A análise crítica da escrita dos registros permitiu a ampliação do olhar da pesquisadora/coordenadora pedagógica sobre sua própria prática e sobre quais

caminhos percorrer para a construção de um plano formativo significativo. Colocar o registro reflexivo como ponto de destaque nos fazeres cotidianos das docentes, trazendo esse tema para os momentos formativos, mobilizou a equipe a olhar para esse instrumento com mais relevância, tirando o registro do lugar de apoio à memória para a escrita dos relatórios, colocando-o no lugar de apoio à ação pedagógica e ao entendimento de qual professor ele quer ser.

A formação dos professores, quando favorece e permite que os profissionais registrem e reflitam sobre suas ações educativas, possibilita ao docente uma ação pedagógica robusta, com a interlocução e a intersecção entre teoria e prática, ação e reflexão.

Observando os registros das profissionais, percebemos que não há uma única forma de fazê-los e isso é respeitar a individualidade das educadoras. Não importa o *layout* utilizado, o que está em jogo é fazê-las perceber a importância do registro, e mostrar que, adquirindo o hábito de registrar, torna-se possível cada vez mais qualificar esse instrumento, refletindo sobre o seu fazer, abrindo-se para o novo e construindo uma prática autoral, em favorecimento de aprendizagens significativas e potentes para as crianças.

Construir uma prática autoral só é possível se a formação continuada em serviço possibilitar uma abertura da visão do mundo, para que, além de carga horária destinada à escrita, a instituição também reconheça as profissionais como sujeitos pensantes, autoras da própria prática.

A escrita das professoras, quando reflexiva, documenta e historiciza seu percurso profissional. É uma produção legítima que, apesar de trabalhosa, passa a ser prazerosa, pois elas descobrem o que as mobiliza a escrever.

Inicialmente, os registros narravam fatos superficiais da vivência com as crianças; posteriormente, passaram a narrar, além dos fatos, algumas situações de aprendizagens mais explícitas. Após esse processo em que as docentes se permitiram escrever e perceberam que a escrita poderia colaborar com suas práticas, elas passaram a olhar para o registro com outra finalidade. Elas desburocratizaram esse instrumento, que passou a narrar o vivido.

Na análise dos registros, percebemos que as professoras alteraram o gênero discursivo nas suas escritas. Ou seja, nos registros iniciais, percebemos uma escrita descritiva, que relatava o que ocorreu em alguma proposta realizada com as crianças. Nos registros intermediários, houve uma narração mais objetiva e uma preocupação estética com uso de fotos e vídeos, que auxiliaram a escrita. Já nos registros reflexivos,

os textos apresentaram conteúdo mais subjetivo. Esta alteração no gênero da escrita não retratou apenas uma mudança na forma da escrita, mas, principalmente, denotou uma nova maneira de ser e de se posicionar no mundo, como indivíduo e como profissional.

A busca pelo entendimento de como os bebês e as crianças pequenas aprendem, como são suas investigações nos contextos planejados, quais são seus desejos e necessidades, trouxeram o entendimento de que as professoras, ao refletirem sobre seus fazeres, compreenderam também a necessidade de escutar os bebês e as crianças bem pequenas.

O registro reflexivo exigiu das professoras uma observação contundente da prática, na busca pela compreensão de como sua criança aprende, olhando para a escrita como a concretização das reflexões do seu fazer, extraíndo o que tem de interessante no seu cotidiano, muitas vezes cansativo, quais aprendizagens ocorreram para as crianças e para elas como professoras, compreendendo qual a visão de mundo presente no seu fazer e nas suas escritas.

Debruçar-se sobre os registros nos momentos formativos e transformá-los em um elemento estruturante do fazer cotidiano das professoras contribuiu, de múltiplas formas, na construção de uma prática pedagógica mais sólida.

Para as docentes, colaborou na autoria de suas práticas, à medida que favoreceu a reflexão sobre suas ações; às crianças, possibilitou a imersão em situações de aprendizagem mais significativas; à coordenadora pedagógica, possibilitou um encontro com seu próprio fazer, formando-se e transformando-se, sempre que efetivava a reflexão com seu grupo.

Percebemos que a evolução e a qualificação dos registros reflexivos permitiram um salto qualitativo na atuação das educadoras quanto ao seu uso e sua elaboração. Passaram a ser autoras da sua história, qualificando o seu papel de professora, tornando-se protagonistas do trabalho que desenvolvem junto com as crianças. Porém esclarecemos que esse trabalho só foi possível, pois a coordenadora/pesquisadora deste estudo respeitou os tempos e espaços de cada professora e as auxiliou em suas necessidades formativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; VIDALETTI, Adriana Silva Costa; BATISTA, Aida Cunha. A importância das condições de trabalho para a construção de uma documentação pedagógica na perspectiva da qualidade da/na educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 591-615, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e94493>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/94493/54748>. Acesso em: 25 fev. 2024.

FREIRE, Madalena. **Educador.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão:** instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários).

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna.** Lisboa: Estampa, 1973.

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

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2020.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil.** 2009. 132 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

MERLI, Angélica de Almeida; STANGHERLIM, Roberta. **Por que (não) registrar?** A importância do registro como instrumento de reflexão na formação de professores. Trabalho apresentado no IX Colóquio de pesquisa sobre instituições escolares, São Paulo, 2013. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/ix_colloquio/PDF/angelica_almeida.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

OSTETTO, Luciana. E. (org.). **Registros na educação infantil:** pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente:** abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2020.

RUIZ, Daniela. O registro reflexivo como instrumento de qualificação da prática pedagógica de professoras da educação infantil. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Universidade nove de julho, São Paulo, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na roda!**: uma metodologia de formação humana da sala de aula ao desenvolvimento organizacional. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ZABALZA, Miguel. **Diários de Aula**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

NOTAS

Nome da obra

REGISTRO REFLEXIVO, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Reflective registration, pedagogical coordination and professionalization of early education teachers

Daniela Ruiz

Mestre em Educação

Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo
São Bernardo do Campo, SP, Brasil

danyruiz1980@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9520-5388>

Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Doutora em Educação

Professor Titular

Programa de Pós-Graduação profissional Gestão e Práticas Educacionais
Universidade Nove de Julho - Uninove

São Paulo, SP, Brasil

vercelli.ligia@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1381-464X>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Avenida Fábio Eduardo Ramos Esquível, 2900. Ap.75 torre 8, Cep: 09941-202, Piraporinha, Diadema, SP.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: D. Ruiz, L.C.A Vercelli

Coleta de dados: D. Ruiz

Análise de dados: D. Ruiz, L.C.A Vercelli

Discussão dos resultados: D. Ruiz, L.C.A Vercelli

Revisão e aprovação: D. Ruiz, L.C.A Vercelli

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: 25-03-2024 – Aprovado em: 29-08-2024