

INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 02, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2019
SEI 6016.2018/0079552-5

APROVA A ORIENTAÇÃO NORMATIVA Nº 1, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2019, QUE DISPÕE SOBRE OS REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e

CONSIDERANDO:

- o Parecer CME nº 541/18, que aprova a Orientação Normativa sobre Registros na Educação Infantil, com especial atenção à possibilidade de abrangência das Instituições Privadas de Educação Infantil;
- a pertinência de orientar os registros relacionados ao desenvolvimento das crianças, principalmente, daquelas que se encontram concluindo a primeira Etapa da Educação Básica.

RESOLVE:

Art. 1º Fica aprovada, na conformidade do Anexo Único desta Instrução Normativa, a Orientação Normativa SME nº 01, de 6 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre os Registros na Educação Infantil.

Art. 2º Esta Instrução Normativa entrará em vigor na data de sua publicação.

ANEXO ÚNICO DA INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº __ DE 6 DE FEVEREIRO DE 2019

ORIENTAÇÃO NORMATIVA SME Nº 1 DE 6 DE FEVEREIRO DE 2019

REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

I - Um começo de conversa sobre registro

A partir da multiplicidade de instrumentos de registros utilizados pelas Unidades Educacionais (UE) da Rede Municipal de Ensino (RME) – planejamento, carta de intenção, semanário, diário de bordo, caderno de observação, caderno de passagem, portfólio, mural, painel, agenda, redes sociais, relatório individual do bebê e da criança, registros de reuniões e horários formativos, projeto político-pedagógico, entre outros – e os diferentes usos destes instrumentos no cotidiano dos Centros de Educação Infantil (CEI) diretos e parceiros (indiretos e particulares), dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), dos Centros de Educação Infantil Indígena (CEII), das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) fez-se necessário a elaboração de uma Orientação Normativa que trata de registros na Educação Infantil. Muitos desses registros já estão incorporados à dinâmica das UEs há muito tempo, entretanto, carecem de atenção, cuidado e critérios nas suas elaborações, pois ainda há dúvidas sobre o que convém ou deve compor cada um desses instrumentos de registro.

A produção diária e permanente de registros deve superar o mero cumprimento burocrático para avançar no sentido da potencialidade formativa que possui. Por isso, os registros devem ser considerados como instrumentos reveladores das práticas cotidianas e como recursos pedagógicos para a ressignificação dessas práticas. Os registros do cotidiano da UE são elaborados pela(o) professora(or) a partir da observação e da escuta de bebês e crianças, bem como da sua prática pedagógica, sendo também subsidiado pelas informações obtidas nas reuniões e nos encontros formativos, coordenados pela equipe gestora. Pertinente também observar a possibilidade de utilizar o diálogo

com as famílias/responsáveis por meio de agenda, das redes sociais e/ou da documentação pedagógica. Além do registro da(o) professora(or), os bebês, as crianças e as famílias/responsáveis podem ser incentivados a produzir registros.

A identidade da Educação Infantil Paulistana tem passado por uma reconfiguração significativa, uma vez que, a partir de 2002, a Educação Infantil passou a ser responsabilidade direta da Secretaria Municipal de Educação, nos termos Decreto nº 41.588/01 (SÃO PAULO, 2001). Em face da transferência da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, a Educação Infantil acolheu as demandas da faixa etária de 0 a 3 anos, até então não atendidas pela SME, e suscitou o trabalho pedagógico com bebês.

Considerando o grande número de Unidades Educacionais de bebês e crianças que compõem a Educação Infantil da RME, compreendemos que há entre os documentos e as práticas pedagógicas múltiplos entendimentos. Nesse contexto, a presente Orientação Normativa tem como objetivos subsidiar as equipes gestoras e docentes na elaboração dos diversos instrumentos de registros das Unidades Educacionais e promover o estudo e a reflexão para que esses instrumentos de registros possam tornar-se documentação pedagógica.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015) apresenta a documentação pedagógica como a possibilidade de comunicar as vivências e aprendizagens dos bebês e das crianças, valorizando seu protagonismo, sua autoria e, também, o protagonismo docente. E é por meio da qualificação dos registros já realizados, de novas proposições acerca desses e da reflexão sobre as práticas, que almejamos o uso efetivo do conceito de documentação pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Considerando a Constituição Federal (1988), que prevê como dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a Emenda Constitucional nº 59/2009, que prevê a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de quatro anos na Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14), com a ampliação da oferta de matrículas de 0 a 3 anos e a chegada de novos profissionais docentes e gestores no cenário educativo municipal, faz-se necessário relembrar o percurso histórico dos registros na RME e explicitar o que se entende por instrumentos de registros e quais são suas finalidades.

II - Breve histórico da produção de registros na Educação Infantil Paulistana

A produção de registros na Educação Infantil Paulistana conta com dois percursos distintos até o início do século XXI, pois se tratava de atendimento de bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade oferecidos pela Creche subordinada/vinculada à Secretaria de Assistência Social (SAS), e o atendimento das crianças de 4 a 6 anos na EMEI subordinada/vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME). Por meio do Decreto nº 38.869/99 as creches passaram a integrar o sistema municipal de educação. Em 2001, as creches diretas e indiretas passaram a se denominar Centro de Educação Infantil. Nesse momento, a produção de registros na Educação Infantil Paulistana agregou as experiências oriundas das creches e das EMEIs. Apresentaremos a seguir breve histórico desses registros.

Um instrumento de registro utilizado nas creches era a Ficha de Saúde, que continha informações sobre as condições econômicas e de saúde da família; acompanhamento de peso e crescimento dos bebês e das crianças. As visitas às suas casas eram frequentes, pois nas regiões com alto índice de vulnerabilidade social os moradores não contavam com telefones. Tudo era registrado na Ficha de Saúde da Criança.

Outro instrumento de registro utilizado na creche era o Caderno de Sala. Nele, as(os) educadoras(es) registravam as atividades que realizavam, e os cuidados específicos com algum bebê ou criança, além de ocorrências de machucados ou desavenças entre elas. As(os) educadoras(es) faziam listas de atividades possíveis e dali retiravam suas atividades.

Com a transição das creches para a Educação surgiram novas preocupações com o registro. O controle de frequência de bebês e crianças passou a ser realizado pela(o) professora(or) no Diário de Classe da turma, que, além da frequência, também continha o registro das atividades desenvolvidas.

Os instrumentos de registros na EMEI percorreram caminhos diferentes dos cursados pelo CEI. Em 1935, Mário de Andrade, diretor do Departamento de Cultura da cidade, criou os primeiros Parques Infantis, que atendiam crianças de 3 a 12 anos. Esses Parques deram origem às EMEIs, funcionaram em dois e até três turnos diários, recebendo crianças de 4 a 6 anos de idade (SÃO PAULO, 2010). Em 1985, foi elaborado um Programa para a Educação Infantil, direcionado para a EMEI, em que o Registro da Avaliação era unificado para que a RME funcionasse de acordo com as aprendizagens estabelecidas em cada estágio. Esse instrumento de avaliação das aprendizagens a serem observadas nas crianças estava dividido em imitação de sons e gestos e raciocínio lógico matemático, tendo pouca aceitação nas escolas, pois se tratava de um instrumento limitado.

Assim como ocorreu nas creches, as Fichas de Saúde também eram utilizadas, mas, diferentemente, com aspectos do desenvolvimento infantil e comportamental da criança.

Em 1992, com a aprovação do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo (Decreto nº 32.892/92), a avaliação das crianças da Educação Infantil passou a ser realizada por meio dos relatórios descritivos individuais, com vistas ao replanejamento das ações por parte da(o) professora(or) e já se anunciava a perspectiva de se considerar avanços e dificuldades:

Art. 80 - A avaliação do processo ensino-aprendizagem deve ser entendida como um diagnóstico do desenvolvimento do educando na relação com a ação dos educadores, na perspectiva do aprimoramento do processo educativo.

Parágrafo Único. O processo de avaliação deve ser contínuo e ter como base a visão global do aluno, subsidiado por observações e registros obtidos no decorrer do processo.

Art. 81 - A avaliação terá por objetivos:

III - fornecer aos educadores elementos para uma reflexão sobre o trabalho realizado, tendo em vista o replanejamento;

Art. 82 - Os resultados do processo de avaliação contínua terão a seguinte periodicidade e serão expressos das seguintes formas:

I - através de análise descritiva dos avanços e dificuldades nos três estágios das EMEIs, semestralmente, resultante da análise do processo educativo, através de registros contínuos (SÃO PAULO, 1992).

No âmbito federal, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a avaliação das crianças passa a ser realizada por meio de registros e observações da(o) professora(or), enquanto acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança, sendo incorporado às publicações oficiais do Município de São Paulo.

Em 2001, com a publicação da série de Revista Educação (São Paulo, 2001), buscou-se problematizar e articular experiências das escolas da Rede Municipal. Essa revista trouxe reflexões relativas ao protagonismo infantil, ao trabalho com as múltiplas linguagens, à importância do brincar no cotidiano das crianças e à prática de registros para acompanhar suas aprendizagens e o trabalho da(o) professora(or).

O Decreto nº 44.846, de 14 de junho de 2004, ao explicitar as atribuições do Professor de Desenvolvimento Infantil, inciso VIII, do artigo 1º ressaltava que a(o) professora(or) deveria “observar as crianças durante o desenvolvimento das atividades, procedendo o registro, mediante relatórios que constituam uma avaliação contínua dentro do processo educativo”.

Em dezembro de 2004, foi publicada a Orientação Normativa 01/04 – SME “Construindo um Regimento da Infância”, aprovada pelo Parecer do Conselho Municipal de Educação nº 29/04. Essa normativa trouxe considerações importantes sobre a concepção de criança, escola, currículo, avaliação, como também as atribuições dos funcionários públicos envolvidos.

Visando à construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, defende-se uma concepção de criança que, desde o nascimento, é produtora de conhecimento e de cultura, a partir das múltiplas interações sociais e das relações que estabelece com o mundo, influenciando e sendo influenciada por ele, construindo significados a partir dele. (SÃO PAULO, 2004).

Outro aspecto importante a ser considerado, a partir dessa publicação, foi a utilização de registros que romperam com a ideia do uso das Fichas de Avaliação, cujo foco se encontrava na avaliação da criança ao final do processo. O registro pressupunha a observação sistemática e contínua do desenvolvimento e aprendizagem da criança, como também trazia a reflexão da(o) professora(or) sobre a própria prática.

No item IX - Avaliação, a Orientação Normativa 01/2004 destacava o papel dos registros significativos dos fazeres vividos pela criança para compor a sua avaliação individual:

Para que a avaliação se efetive nesta perspectiva é necessária uma sistematização através de registros significativos dos fazeres vividos pelas crianças, que tenha por objetivo historicizar os caminhos que cada criança vem percorrendo em busca de conhecimento do mundo e suas formas de expressão, que oportunize também, o envolvimento das famílias, possibilitando que estes registros sejam um elo de comunicação entre os educadores e os responsáveis pela criança, criando oportunidades de troca entre os adultos que trabalham com ela e seus familiares. (SÃO PAULO, 2004).

O documento orientador ressaltava dois aspectos importantes na avaliação: o registro e a comunicação. Os registros mostravam as experiências vividas pelas crianças com relação ao processo de conhecimento e suas descobertas. Para então servir como meio de comunicação entre as instituições de ensino que recebiam as crianças e entre suas(seus) professoras(es), como também evidenciava a família como interlocutor da avaliação.

Em 2007, foi publicada a Portaria nº 4.507/07- SME que instituiu, na Rede Municipal de Ensino, o Programa "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas" para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esse Programa trouxe subsídios para as UEs selecionarem conteúdos de aprendizagem a serem desenvolvidos ao longo das duas primeiras etapas da Educação Básica e que precisavam ser assegurados a todos os educandos em cada ano dos Ciclos do Ensino Fundamental e em cada agrupamento/estágio da Educação Infantil.

As "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas – Educação Infantil" – conhecidas na RME como OCs - ressaltava que os registros se tornavam uma importante estratégia para conhecer as preferências dos bebês e das crianças, as formas como eles participavam das atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, etc. Essas informações ajudavam a(o) professora(or) a reorganizar as atividades de modo mais adequado à realização dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas (SÃO PAULO, 2007).

As OCs não trouxeram a ideia de um instrumento de registro específico para a avaliação, entretanto, indicavam a observação e o registro como estratégia a ser utilizada. Nesse período, os instrumentos de avaliação mais utilizados pelas(os) professoras(es) foram os Relatórios de Avaliação e a construção de portfólios individuais e coletivos da turma.

Em 2013, a Orientação Normativa nº 01: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares (SÃO PAULO, 2014) foi elaborada pelo Grupo de Trabalho Avaliação na Educação Infantil e propõe a documentação educacional, defendendo a ideia de concepção de bebês e crianças socialmente competentes, com direito à voz e participação nas escolhas e diz ainda que a concepção de avaliação se efetiva pela sistematização de registros significativos dos fazeres vivenciados pelos bebês e pelas crianças e os percursos do grupo em suas inter-relações, em busca do conhecimento e suas formas de expressão (SÃO PAULO, 2014).

A nomenclatura documentação educacional aparece pela primeira vez na Rede, devido à alteração da LDB de 1996 pela Lei nº 12.796/2013, que prevê a "expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento das crianças". Assim, a Orientação Normativa nº 01/13 aponta que esta documentação não se remete a boletins, notas ou certificação de curso e propõe a elaboração de um Relatório Descritivo que revele o processo percorrido pelo bebê, pela criança e

que forneça às(aos) professoras(es) elementos necessários para a continuidade do trabalho pedagógico.

Ampliando a discussão, o Currículo Integrador da Infância Paulistana, publicado em 2015 pela SME, ressalta a importância de se documentar, que “pressupõe contextualizar, conhecer, olhar minúcias da realidade vivida coletivamente” nas UEs, trazendo conceito de documentação pedagógica:

A documentação pedagógica propõe-se a comunicar as vivências e as experimentações de bebês e crianças, suas descobertas, criações, ideias e aprendizados expressos pelas linguagens de expressão, permitindo a percepção e reflexão docentes sobre o que as crianças pensam, fazem, falam, teorizam, problematizam sobre os desafios que lhes são apresentados. (SÃO PAULO, 2015).

Em 2016, a fim de assegurar a continuidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a SME publicou a Portaria nº 7.598/2016, estabelecendo procedimentos para a expedição de documentação educacional que permita atestar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança ao final da etapa de Educação Infantil.

Considerando o percurso histórico das orientações da SME sobre os registros produzidos pelas(os) professoras(es) e por demais profissionais de educação, bem como o contexto educacional em que a RME se encontra, serão apresentadas orientações sobre a elaboração dos instrumentos de registros.

III - O papel da equipe gestora e da ação supervisora na elaboração sistemática e frequente dos registros

Os registros pedagógicos precisam comunicar o percurso e o processo das experiências vividas nas interações entre bebês/crianças, bebês/crianças e adultos, bebês/crianças e materiais, bebês/crianças e espaços para os próprios bebês e crianças, para famílias/responsáveis e para todos os educadores (nos momentos de formação permanente). Por esta razão, o papel da equipe gestora é fundamental para orientar, acompanhar e auxiliar o processo da elaboração dos registros pedagógicos.

No contexto anunciado acima, entende-se que é imprescindível a ação supervisora que promova encontros formativos entre as UEs, na perspectiva do Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), bem como para o acompanhamento da elaboração dos registros pedagógicos de suas unidades. O supervisor escolar é o profissional que dialoga com diretores, assistentes de diretores e coordenadores pedagógicos no sentido de fortalecer o acompanhamento do processo de elaboração dos registros pedagógicos das(os) professoras(es) por parte desses gestores.

É importante destacar que o coordenador pedagógico é o profissional que está diretamente ligado ao acompanhamento, à orientação e ao auxílio da elaboração dos registros pedagógicos por parte das(os) professoras(es), contando com os horários formativos nas unidades diretas (Jornada Especial Integral de Formação, Projeto Especial de Ação e Horas Atividades) e com as reuniões pedagógicas em todas as unidades diretas e parceiras (indiretas e particulares) e para construção, consolidação e trocas sobre os instrumentos de registros da UE e dos territórios.

O trabalho da equipe gestora nos horários formativos deve contemplar pautas com referências teóricas que ofereçam subsídios para que as(os) professoras(es) exercitem a escrita, a leitura e reflexão de registros sobre as práticas cotidianas. A equipe gestora também precisa elaborar devolutivas regulares e sistemáticas por escrito para as(os) professoras(es) quanto ao seu trabalho e aos seus registros, porque a devolutiva por escrito historiciza o processo de acompanhamento da elaboração dos registros docentes por parte da equipe gestora e também porque:

o registro é um grande instrumento para a sistematização e organização dos conhecimentos. É também a possibilidade de que a Roda não se feche em si mesma, mas se abra para o mundo. Através de textos, os conhecimentos ali gestados podem, por exemplo, atingir outros grupos. (WARSCHAUER, 1993, p. 56).

Warschauer traz a metáfora da Roda, como “roda de conversa” que promove o compartilhamento de ideias, reflexões e saberes sobre a prática educativa. Nesse sentido, a devolutiva por escrito é uma forma de diálogo entre a equipe gestora e as(os) professoras(es), pois possibilita uma “roda de conversa formativa” a partir dos registros docentes sobre seus saberes-fazeres profissionais; suas teorias e conhecimentos sobre bebês, crianças, infâncias, múltiplas linguagens, educação, pedagogias, etc.; suas interpretações do cotidiano educativo e sobre suas intencionalidades pedagógicas.

Pode-se dizer que a devolutiva por escrito garante uma formação permanente para as(os) professoras(es) e para a equipe gestora. Paulo Freire, ao tratar do conceito de formação permanente, chama atenção para esse processo formativo e reflexivo, para a conscientização e a práxis, que devem levar ao desenvolvimento profissional dos sujeitos e a melhoria de seus trabalhos e seus contextos: na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1997, p. 39).

O registro escrito da(o) professora(or) e a devolutiva por escrito da equipe gestora garantem a reflexão crítica sobre a prática. A equipe gestora, ao destacar ou reconhecer os registros docentes, no sentido de qualificá-los, contribui para a construção da documentação pedagógica.

IV - O papel das(os) professoras(es) na elaboração dos registros

Os registros docentes sobre o planejamento das atividades, brincadeiras, experiências e projetos pedagógicos a serem ofertados aos bebês e às crianças; sobre a observação e a escuta de bebês e crianças e sobre a avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento de bebês e crianças representam uma condição sine qua non para um trabalho qualitativo na Educação Infantil.

Os registros se configuram como um caminho possível de construção de memórias e de desenvolvimento profissional, em que a(o) professora(or) é autora(or) e narradora(or) de sua própria prática. Nesse sentido, cabe ao coordenador pedagógico acompanhar, orientar e auxiliar a produção dos registros docentes, de modo que esses sejam a expressão da intencionalidade docente, tanto no momento do planejamento, quanto no momento de registrar o cotidiano pedagógico de sua turma e o percurso de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e das crianças. A(O) coordenadora(or) pedagógica(o) é a principal interlocutora(or) das(os) professoras(res) em seus processos de reflexão sobre seus registros. Nesta perspectiva, os registros são instrumentos de consolidação de diálogos para ampliação do sentido do que se deve registrar a respeito da prática pedagógica.

Os registros docentes não podem ser apenas descritivos ao relatar o que aconteceu no dia a dia, mas também ser analíticos, tentando compreender as experiências ocorridas/vividas para buscar relações com a continuidade do trabalho a ser desenvolvido. Nesse cenário, a(o) professora(or) que observa, escuta, registra e interpreta o cotidiano de sua turma de bebês/crianças produz a possibilidade da documentação pedagógica, tomando consciência de seus potenciais como aprendiz e se desenvolve profissionalmente:

Ao escrever e refletir sobre o escrito que, por sua vez, reflete a prática, o professor pode fazer teoria, tecer pensamento-vida. Escreve o que faz. Pensa o que faz. Compreende o que faz. Repensa o que faz. Redefine o que faz. Reafirma o que faz.

Percebe limites e possibilidades de sua prática. Procura alternativas. O registro diário é, pois, um instrumento que articula a ligação entre teoria e prática, entre as aprendizagens já realizadas e os novos conhecimentos. (OSTETTO, 2008, p.21).

O exercício de registrar o cotidiano vivido junto aos bebês e às crianças é um desafio e uma grande aprendizagem do olhar para a(o) professora(or), pois quando esta (este) realiza a reflexão por meio do registro, percebe que é extremamente necessário observar as ações e reações, tanto em relação aos bebês e às crianças como também em relação a si mesma(o).

Em outras palavras, nesse momento, a(o) professora(or) realiza o afastamento de seu papel executor para entender suas práticas, avaliá-las e até mesmo redirecioná-las por meio de novo planejamento.

O ato de registrar não é natural, pelo contrário é aprendido por meio do exercício e, por isso, acreditamos nas ações formativas que ajudem as(os) professoras(es) a exercitarem sua autoria mediante diferentes instrumentos de registros. Como afirma Madalena Freire:

Quando escrevemos, desenvolvemos nossa capacidade reflexiva sobre o que sabemos e o que ainda não dominamos.

O ato de escrever nos obriga a formular hipóteses, nos levando a aprender mais e mais, tanto a formulá-las quanto a respondê-las. (WEFFORT, 1996).

A ação de registrar torna visíveis as situações e interações que ocorrem nas UEs e que estão sujeitas a passarem despercebidas ou esquecidas, se não forem objeto de reflexão e narrativa por parte das(os) professoras(es). É nesse processo de reflexão sobre os registros e sobre a prática pedagógica que as(os) professoras(es) ampliam seus saberes sobre os bebês, as crianças, as infâncias, a Educação Infantil, a docência e os próprios registros, produzindo a documentação pedagógica.

Nesse sentido, registrar os processos pedagógicos por meio de diferentes instrumentos pode servir a diversas finalidades: dar visibilidade às famílias/responsáveis e comunidade educativa, do que e como os bebês e as crianças estão aprendendo e se desenvolvendo; oportunizar aos bebês e crianças revisitarem suas experiências, reconhecendo-se e valorizando suas próprias produções e percursos; permitir que as(os) professoras(es) se constituam autoras(es) e pesquisadoras(es) de suas práticas, apropriando-se delas, avaliando-as, de maneira que possam reconhecer-se na ação educativa, reconstruindo-a enquanto acompanham as experiências e processos de aprendizagens dos bebês e das crianças.

V - A importância do registro sob a ótica da criança

Na Educação Infantil, o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) estabelece que um dos critérios para as Unidades de Educação Infantil é o direito das crianças em desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão. Em outros itens nesse documento, há a intenção de se chamar a atenção para as necessidades e interesses infantis, estimulando os adultos a estarem atentos a suas eventuais manifestações de descontentamento ou tristeza e também abertos a seus desejos de expressão e participação.

As Assembleias e os Conselhos Escolares são mecanismos que podem ser organizados para envolver a participação das crianças em questões mais amplas que envolvem a organização da escola. Entretanto, essa participação não pode ser vista meramente como um evento, ela deve fazer parte do cotidiano pedagógico, na expressão de alguma curiosidade, no questionamento de algum fenômeno desconhecido, na escolha de um livro de história que a criança pretenda levar para sua casa, na expressão de opinião sobre alguma situação em conjunto com os colegas, na oportunidade de criar uma história de sua autoria, na própria avaliação das atividades e de sua aprendizagem e na avaliação dos espaços, tempos e materiais da UE.

Quando os registros do bebê e da criança ganham visibilidade, envolvendo também a sua participação, há uma valorização de suas vozes e de seus olhares e há a reiteração do compromisso estabelecido com suas aprendizagens, com suas formações como sujeitos e com suas potências de saber. Nesse sentido, quando bebês (especialmente a partir de um ano) e crianças participam da elaboração dos registros, comunicam e compartilham o que consideram importante nas experiências educativas, tendo sua voz, seu olhar e seus saberes valorizados, podem construir uma memória repleta de significados.

A participação de bebês e crianças na elaboração dos registros não pode se restringir a uma entrevista no final do semestre ou às situações esporádicas, mas a uma prática incorporada no cotidiano, por exemplo, durante a discussão de uma história, na realização de entrevistas com as crianças e entre elas, na investigação de algum acontecimento novo trazido pelos bebês ou pelas crianças, na explicação entre as crianças sobre um fato e em outras situações, ou seja, as narrativas infantis cotidianas.

Os registros que compõem a documentação pedagógica na Educação Infantil podem ser realizados de diferentes maneiras sob a ótica das crianças, ou seja, escritos sobre as suas impressões e comentários sobre alguma atividade desenvolvida, o que mais gosta da escola, o que mudaria nos espaços, a criação de um conto, a opinião sobre alguma situação experienciada, tendo a(o) professora(or) como escriba.

Os bebês (especialmente a partir de um ano) e as crianças podem produzir filmagens e fotografias com o manuseio de celular, tablet ou câmera digital, sobre alguma proposta ou descoberta que acreditam ser importante para si e/ou para o grupo. Eles podem também gravar os espaços escolares e as interações com os colegas, que se configuram como registros que podem revelar fatos e observações não perceptíveis à visão do adulto e podem também contribuir para a construção da memória de sua infância.

Os desenhos, as colagens e outras manifestações expressas pela arte também são reveladores sobre a visão que bebês e crianças possuem do contexto, da escola, das pessoas com as quais interage, da sua interpretação de mundo e dos seus sentimentos. Nesta perspectiva, considerar o ponto de vista dos bebês e das crianças nos registros supõe uma ruptura de paradigmas adultocentrados, implicando em mudanças nas práticas pedagógicas avaliativas e nos registros das(os) professoras(es).

VI - MODALIDADES DE REGISTRO

Entendemos que há diversas modalidades de registros pedagógicos, por isso optamos por estudá-los a partir de quatro categorias:

- registros para o planejamento do trabalho pedagógico.
- registros para a comunicação do trabalho pedagógico.
- registros para avaliação das aprendizagens.
- registros para a formação permanente.

6.1 - REGISTROS PARA O PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Planejar o trabalho pedagógico demanda o olhar antecipado para uma ação que se pretende realizar durante um período de tempo, em um determinado espaço e com diversos materiais, a partir da observação e da escuta direcionadas para os interesses, as curiosidades, os questionamentos, as necessidades de bebês e crianças, tanto individual quanto coletivamente. A seguir apresentaremos possibilidades para a materialização do planejamento do trabalho pedagógico.

6.1.1. O Planejamento Anual como Carta de Intenções

Na perspectiva da Pedagogia da Infância (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013 e OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), a possibilidade mais adequada para o planejamento anual do trabalho da(o) professora(or) é a elaboração de uma Carta de Intenções. Essa Carta, como o próprio nome já diz, apresenta o ponto de partida do trabalho docente e do planejamento, bem como suas primeiras intenções que serão recheadas, ressignificadas ou transformadas ao longo do caminho. Sua riqueza está na existência de um embasamento que permite começar e na abertura para o novo que ainda virá. É como planejar uma viagem: temos roteiros, expectativas e muitas intenções, que serão modificadas a cada passo ou situação. A Carta de Intenções valoriza o fazer pedagógico, o acontecimento diário, que muitas vezes não se formaliza no registro, mas é responsável por cada direção tomada. Nessa viagem, os saberes docentes, os saberes e manifestações dos bebês e das crianças e da intencionalidade pedagógica são companheiros de jornada e caminham juntos para o próximo destino, o que nos aproxima do conceito de *progettazione*, que será apresentado adiante.

Essa Carta de Intenções precisa estar fundamentada no Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015b), no Currículo da Cidade - Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), na Legislação educacional

em vigor e no Projeto Político-Pedagógico de cada Unidade Educacional. Por ser uma Carta, a forma como se pode escrevê-la é flexível e leva em consideração a autoria da(o) professora(or).

O conteúdo da Carta de Intenções deve ser a sinalização de projetos didáticos, experiências, atividades e brincadeiras que a(o) professora(or) quer proporcionar para os bebês e as crianças ao longo do ano, anunciando o que entende naquele momento como potência, a fim de que eles possam se desenvolver e avançar em suas aprendizagens.

Como anunciado, está presente aqui o conceito *progettazione* da Pedagogia Italiana (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016) que entende que a(o) professora(or) precisa estar atenta(o) ao que os bebês e as crianças comunicam, expressam, descobrem durante as experiências, as atividades, as brincadeiras e os projetos didáticos, porque essas informações podem e devem ser incorporadas ao planejamento docente. A ideia de *progettazione* pode ser compreendida a seguir:

O currículo é visto como decorrente das observações dos professores sobre ideias e os interesses das crianças, mas também é elaborado conforme o que os professores pensam que poderá contribuir para o crescimento delas. Portanto, os professores e crianças constroem juntos um plano flexível. *Progettazione* é, assim, um processo dinâmico baseado na comunicação que gera documentação e é reciclado por ela. (GANDINI; EDWARDS, 2002, p. 154).

Dado seu caráter de iniciação, a Carta de Intenções revela-se como um instrumento de planejamento para o início do ano letivo e/ou também para o início de cada semestre letivo.

Ela representa um compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e das crianças e deve ser revisitada frequentemente, ao longo do ano letivo. A proximidade desta modalidade a um roteiro reforça que “planejar é a atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para / com o grupo de crianças” (OSTETTO, 2000, p.177).

A elaboração da Carta de Intenções, por ser atividade autoral de cada professora(or), não pressupõe modelos fixos, sua linguagem pode favorecer seu compartilhamento com crianças e famílias/responsáveis, para que se aproximem do processo vivenciado desde o início.

6.1.2. O Planejamento Contínuo do trabalho docente

O planejamento contínuo é elaborado a partir da Carta de Intenções, das observações cotidianas junto aos bebês e às crianças, sendo materializado nos registros diários construídos ao longo do percurso e do ano letivo.

Considerando que é no processo das experiências, atividades, brincadeiras e dos projetos pedagógicos vividos pelos bebês e pelas crianças nas UEs que eles levantam hipóteses, expressam seus pensamentos, suas ideias, seus sentimentos e fazem perguntas, as(os) professoras(es) precisam estar atentas não somente às falas dos bebês e das crianças, mas também às suas gestualidades e expressões corporais, pois podem ser pistas valiosas para futuras intervenções pedagógicas.

O registro das observações e da escuta das falas e narrativas infantis dos bebês e crianças pelo docente contribui para a reflexão sobre o processo educativo e serve para tomada de decisões. Um bom planejamento contínuo deve levar em consideração as anotações individuais e do grupo, sobre o que foi vivenciado durante a ação pedagógica proposta. Nesse contexto, as(os) professoras(es), juntamente com a coordenação pedagógica e/ou com seus pares docentes, precisam estudar os registros produzidos, no máximo quinzenalmente, tanto do planejamento contínuo, quanto do cotidiano vivido com os bebês e as crianças, para revisitá-los e planejar as próximas ações.

Dessa forma, materializa-se a *progettazione*.

O item 2.3 dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista propõe uma reflexão a respeito da autoria, participação e escuta das crianças na documentação pedagógica, a respeito da necessidade dos registros revelarem as vozes infantis, e como instrumento pedagógico dos(as) professores(as) para serem revisitados e avaliados continuamente a fim de redirecionar sua prática educativa. Nesse contexto, o planejamento contínuo docente tem como uma das premissas a participação de bebês e crianças, com suas opiniões e ideias presentes nas diferentes narrativas cotidianas, como elementos importantes para a organização e reorganização de todas as ações das(os) professoras(es).

O planejamento deixa de ser elaborado a partir de atividades desconexas entre si, apenas para preencher o tempo no ambiente escolar. Abandonam-se as listas de atividades e as datas comemorativas. Caminha-se para um planejamento que envolva escuta, observação, pesquisa e registro, que sinalizarão os interesses dos bebês, das crianças e das(os) professoras(es), sendo o projeto a modalidade organizativa que mais se aproxima desta perspectiva.

No contexto do planejamento contínuo, é importante que a(o) professora(or) escolha um instrumento para registrar esse planejamento. A seguir serão apresentados alguns instrumentos.

6.1.3. O semanário como instrumento de registro: transição para o Diário de Bordo

O semanário tem sido compreendido como um caderno contendo o registro de planejamento para a semana, com a descrição das atividades a serem trabalhadas e com a sinalização dos espaços, tempos e materiais que serão necessários para a realização das atividades. Geralmente, uma folha do caderno contém uma diagramação que a divide em cinco dias e cada dia é subdividido em horas para receber os registros das atividades planejadas. Esse instrumento de registro tem sido muito utilizado e, por isso, há necessidade de qualificá-lo.

A elaboração do planejamento em forma de semanário pode facilitar a visualização da organização dos tempos, espaços e materiais das atividades planejadas, da periodicidade de projetos, do encaideamento das atividades permanentes e da distribuição das atividades esporádicas.

O desafio que se coloca para o uso desse instrumento é incluir a participação dos bebês e das crianças nesse planejamento por meio dos registros de observação e escuta das(os) professoras(es) sobre eles. Ao se considerar o papel de protagonista dos bebês e das crianças, faz-se necessário garantir que suas vozes, seus olhares e suas expressões estejam presentes no planejamento que sinaliza as próximas atividades, brincadeiras, experiências e os próximos projetos pedagógicos a serem realizados com eles.

Somente através da observação e da escuta atenta, as(os) professoras(es) terão condições de tecer a teia que respeitará a individualidade de cada bebê e criança e que unirá a turma em seus interesses, necessidades, experiências e aprendizagens.

As(os) professoras(es), com o tempo, vão modificando o semanário a partir da observação e escuta atenta de bebês e crianças como elementos estruturais para o seu planejamento, percebendo que, dessa forma, não há como prever o que acontecerá nos cinco dias da semana. Nesse momento, surgirá a necessidade de se escolher outro instrumento de registro que materialize o planejamento da intencionalidade docente, que pode ser o diário de bordo, um instrumento de registro que considera os protagonismos infantil e docente na elaboração do planejamento daquilo que vai ser oferecido para bebês e crianças.

6.1.4. O diário de bordo

O termo diário de bordo pode remeter a muitas situações organizativas do dia a dia docente e dos bebês e das crianças.

Defendemos que um desdobramento natural do semanário, quando é adequadamente preparado (trazendo as intenções pedagógicas do que se pretende desenvolver junto às crianças e narrativas do que os bebês e crianças vão apresentando como centro de interesses), é apresentar-se como um diário de bordo.

Este instrumento permite que a(o) professora(or) materialize o movimento de *progettazione* seu e de sua turma, neste processo vão aparecendo pistas de desdobramentos didáticos e pedagógicos do que pode/deve ser realizado junto aos bebês e crianças. O processo investigativo será mais adequadamente vivenciado se for dialógico e a(o) professora(or) ter um interlocutor para os seus escritos é primordial.

A maior riqueza e motivo de se escrever um diário de bordo é a potencialização da interlocução, que se opera em três ordens:

- Individual - quando a(o) professora(or) escreve, seu processo reflexivo é acionado, há uma necessidade de explicitar a si seus critérios e parâmetros, e existe um encontro com o seu fazer-saber;

- Parceria - a leitura sistemática da(o) coordenadora(or) para as escritas docentes e suas devolutivas escritas auxiliam a(o) professora(or) a conseguir aprofundar cada vez mais suas análises, indagar suas escolhas, perceber suas potencialidades e limites;
- Coletiva - quando o grupo é escritor de diários de bordo, há uma sinergia reflexiva na UE que possibilita a existência de uma “comunidade de aprendizagens”, nos termos de Francisco Imbernón (2010), e o mais significativo, abre-se a oportunidade de o grupo trocar práticas de forma mais estruturada.

O diário de bordo pode ser considerado como um registro de experiências profissionais e observações, em que a(o) docente que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção de falar sobre o seu fazer cotidiano. Por isto não há uma forma fechada de se produzir a narrativa, o que existem são pistas, a saber:

- * indicativo da proposição do dia com destaque às atividades permanentes, como: leitura diária, momentos de alimentação, uso do parque (reconhecemos que muito se perde em observações por simplesmente banalizarmos as atividades permanentes).
- * interesse dos bebês e das crianças para as propostas; organização dos espaços, tempos e materiais para o dia.
- * falas ou observações específicas de alguns bebês ou crianças todos os dias (assim, ao final do mês, garante-se no mínimo uma observação para cada bebê/criança).
- * desdobramentos na condução da proposta didática originada a partir das considerações infantis.
- * possibilidades refletidas pela(o) professora(or) de futuros encaminhamentos.
- * indicativos da coordenação pedagógica.

Compreendemos que registrar é uma ferramenta indispensável para a prática cotidiana pedagógica e que o diário de bordo dialoga com os princípios delineados no documento Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015).

O diário de bordo poderá desencadear um processo reflexivo docente. Para que ocorra tal processo, é condição existir principalmente no início, a mediação da(o) coordenadora(or) pedagógica(o), reconhecendo-se que o aprimoramento do saber-fazer docente se dá na interlocução com a coordenação e seus pares. Com o tempo, as narrativas vão assumindo um viés mais reflexivo, contemplando o desenvolvimento de projetos, percursos, propostas e detalhes sobre fatos, processos, locais e datas das investigações, questionamentos, descobertas, indagações, dificuldades e facilidades, dúvidas, surpresas e conquistas, de bebês, crianças e professoras(es).

Os diários de bordo vão se constituindo ao longo de um tempo. Sobre esse assunto, Alcântara (2015, p.113) aponta que as produções textuais docentes passam por diferentes etapas:

MUNDO COMUNICATIVO	PREDOMINÂNCIA TEXTUAL
Objetivo	Descrições de ambientes, as reações dos alunos frente às atividades planejadas e os procedimentos didáticos pedagógicos realizados em sala de aula.
Social	Ganha destaque a narrativa de passagem que foi objeto de observação no comentário por parte da coordenação. Preocupação em narrar que os projetos comuns são realizados.
Subjetivo	Prioriza compartilhar dúvidas e acertos do seu fazer pedagógico. Visível diminuição da narração de que os projetos são realizados e prevalência de problematizar como eles são encaminhados.

O diário de bordo é um instrumento por meio do qual a coordenação pedagógica compreende o que se passa com bebês, crianças e professoras(es) nos diferentes ambientes da UE, validando a qualidade das experiências vividas por eles.

Com o tempo, a escrita cotidiana junto às reflexões substituem o planejamento clássico da semana (em forma de tabela).

Aparecem outras estratégias de planejamento do dia, afinal as pistas sinalizadas nos registros docentes vão dando margem a novas proposições, que se materializam por meio do trabalho com projetos.

Para além de tudo o que foi apresentado, o diário pode ser um bom apoio à memória, no qual a(o) professora(or) pode buscar formas de compreensão para as experiências vividas.

O processo de agir, refletir sobre a ação e replanejar novas estratégias pode ser facilitado à medida que se analisam os acontecimentos, e esse conhecimento é utilizado em outras situações vivenciadas.

O principal objetivo do diário de bordo é a explicitação do saber-fazer docente. Além disso, os registros contidos nele auxiliam a escrita dos relatórios individuais de bebês e crianças, uma vez que há a preocupação de trazer as falas e as observações infantis diariamente, fornecendo materiais contextualizados e significativos para o(a) professor(a) compor os relatórios de bebês e crianças.

A qualidade do diário de bordo está intimamente relacionada com a possibilidade de ser um instrumento aglutinador de planejamentos, reflexões, registros infantis, fazeres-docentes e indicativos de

formações coletivas. Não recomendamos que o diário de bordo seja mais um instrumento, logo, a coordenação pedagógica, bem como a UE, antes de optar em adotá-lo precisa ter clareza de suas vantagens didático-pedagógicas e sobre como o diário de bordo pode ser um articulador de diferentes instrumentos e estratégias.

6.2. REGISTROS PARA A COMUNICAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O registro para a comunicação do trabalho pedagógico auxilia na visibilidade do que é desenvolvido e realizado com bebês e crianças e serve como material de estudo para os profissionais da UE.

A partir dos contextos das UEs e dos territórios, dos objetivos pedagógicos e dos interlocutores, apresentamos possibilidades de registros para comunicação a serem construídas e legitimadas pelas UEs.

6.2.1. Murais, painéis, paredes, muros

Os murais, painéis, paredes e muros são suportes para a comunicação entre diferentes sujeitos da comunidade educativa: entre crianças do mesmo grupo, crianças de outros grupos, familiares, docentes, gestores, demais funcionários e comunidade local. O trabalho intencional com estes suportes favorece a comunicação do trabalho pedagógico que é realizado, mantém a memória do caminho percorrido, revela criações e construções, promove a interação com diferentes linguagens de expressão e também contribui para a formação estética de bebês, crianças e adultos.

Aquilo que é exposto nos murais, painéis, muros e nas paredes das UEs configuram-se como elementos formativos que contam uma história e/ou uma narrativa na exposição. Nesse sentido, é desejável alinhar forma e conteúdo, pensando em materiais mais convidativos e flexíveis como suporte, em pequenos textos explicativos que complementam o entendimento daquilo que é exposto, em produções representativas e significativas de um trabalho coletivo, de um projeto, de um percurso que precisa ser valorizado.

Paredes, portões, muros, espaços de entrada são porta-vozes de uma história vivida e contada diariamente. A entrada da UE pode ser considerada como um cartão de visita da instituição, dando visibilidade à cultura local e às concepções materializadas nos registros expostos. Esses registros constituem memórias coletivas vivenciadas que comunicam a todos que circulam pelos ambientes da Unidade. Conforme Strozzi:

A documentação cobre as paredes da escola como uma segunda pele. Convida a sentir-se ou tornar-se parte, com os outros, das experiências, das histórias. Sugere a possibilidade de ver valorizado o que vai ser vivido. Uma documentação que dá forma aos valores da memória e da narração como direito e qualidade vital do espaço educativo. (STROZZI, 2014, p.64).

O documento “Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial” pondera que:

Considerar o espaço como ambiente de aprendizagem significa compreender que os elementos que o compõem constituem também experiências de aprendizagem. Os espaços não são neutros; sua organização expressa valores e atitudes que educam (SILVA JUNIOR, 2012, p. 19).

Vale salientar a importância do olhar atento quanto à valorização da diversidade e de diferentes perspectivas, sendo fundamental que os ambientes expressem não somente as experiências e aprendizagens vividas, mas também rompa com a lógica de atividades copiadas, releituras padronizadas, reprodução de estereótipos e evidencie a identidade de bebês, crianças e adultos que convivem na instituição, conforme orienta o documento Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015). Nesse contexto, painéis confeccionados pelas(os) professoras(es) ou pautados em datas comemorativas não são significativos para a criança, nem permitem o seu protagonismo.

Devemos evitar produções padronizadas e estereotipadas (frutas sorridentes, objetos inanimados com perninhas, etc.), pois além de inibir a criatividade, desconsideram o protagonismo infantil, revelando que a UE precisa avançar nos seus estudos quanto às concepções que pautam o seu currículo. Um caminho importante é envolver o tema em discussões coletivas, como as Reuniões Pedagógicas e de Conselho de CEI/ Escola ou até mesmo na autoavaliação institucional - Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, pensando em perguntas norteadoras, por exemplo: Como deverão ser as paredes, muros e lugares de exposição da Unidade Educacional?

Os murais devem ser espaços legítimos de construção, revelação e reconhecimento de autorias, pois os bebês e as crianças deixam suas marcas. As produções infantis podem ser apreciadas pelas paredes no interior da instituição e no espaço externo, onde as crianças poderão usufruir de suas próprias produções e das de seus colegas, bem como reconhecê-las. Além das salas de cada turma/agrupamento, os corredores, refeitórios e ambientes externos podem contemplar exposição de fotografias, pinturas, esculturas e instalações artísticas que expressam o protagonismo e as aprendizagens dos bebês e das crianças.

Cabe destacar que se o objetivo desses suportes é também a partilha dos registros com bebês e crianças, eles devem estar à altura deles para que possam visualizá-los e tocá-los. Desse modo, murais na altura dos adultos acabam não fazendo tanto sentido diante da importância das crianças e bebês se reconhecerem neles, salvo exceções em que o adulto pode ser foco da intenção expositiva, pelo painel de comunicados, mensagem de acolhimento às famílias/responsáveis das crianças e da valorização de diferentes atores do processo educativo como legitimador do conhecimento ali partilhado.

Os murais podem ser elaborados com vários materiais, tais como elásticos, tecidos, móveis, varais etc. Algumas obras podem ter uma permanência maior dependendo do sentido atribuído, ressaltando não apenas aqueles que ali estão no momento, mas os que estão por vir e por ali já passaram.

6.2.2. Imagens: fotos, vídeos e produções infantis

Fotos, vídeos e produções infantis devem revelar as aprendizagens, vivências e experimentações de bebês e crianças, evitando-se, portanto, fotografias posadas e sem objetivos definidos, vídeos de apresentações ensaiadas e produções infantis idênticas, que apenas reproduzem gestos e não dão visibilidade para a expressão das crianças de forma autoral.

As imagens devem ser fonte de comunicação e documentação do trabalho desenvolvido, conforme afirma Veia Vecchi:

Toda documentação – as descrições escritas, as transições das palavras das crianças, as fotografias e vídeos – torna-se uma fonte indispensável de materiais que usamos todos os dias, para sermos capazes de “ler” e refletir, tanto individual quanto coletivamente, sobre a experiência que estamos vivendo, sobre o projeto que estamos explorando [...]. (VECCHI, 2016, p.126).

Dessa maneira, as imagens como registro pedagógico possuem características próprias que servem para fins específicos na Educação Infantil, tais como:

? Inserir as famílias/responsáveis no processo educativo dos bebês e crianças.

? Revelar percursos de aprendizagens.

? Contar histórias ou narrativas para as famílias, bebês/crianças e educadores (com objetivo de refletir sobre suas práticas).

? Incentivar a participação dos bebês e das crianças na construção dos registros imagéticos, fílmicos e pictóricos favorecendo a criação de memórias e vínculos afetivos.

? Ser um material que favoreça o planejamento e a construção das avaliações dos bebês e das crianças.

Além dos adultos, as crianças podem ser convidadas a registrar essas imagens fotografando, filmando, desenhando cenas do cotidiano e espaços educativos. Essa prática já é realizada em alguns CEIs e EMEIs como forma de compreender a representação que as crianças possuem da Unidade Educacional e seu olhar sobre o entorno.

O objetivo da(o) professora(or) ao apresentar as imagens para as crianças como: artes plásticas, arte urbana, documentos históricos etc. relacionadas ao trabalho intencional de ampliação do repertório imagético, fílmico e pictórico, contribui para a experiência estética dos bebês e das crianças, que podem compor diálogos e leituras de mundo através de diversas produções e de múltiplas linguagens.

6.2.3. Redes Sociais Institucionais

As redes sociais institucionais são instrumentos para dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pela Unidade, privilegiando o protagonismo infantil, auxiliando a troca de experiências entre educadores e facilitando a comunicação com as famílias/responsáveis, divulgando o cotidiano da instituição e

reiterando sua função pública e política. As crianças e famílias/responsáveis podem acessar esses registros em diferentes tempos e espaços, dialogar com suas experimentações, descobertas e ter suas memórias compartilhadas com seu grupo social, ampliando as leituras dos trabalhos ali apresentados.

Consideram-se como canais importantes de rede social aqueles que remetem à ideia de comunidade via web, como blogs, sites, perfis no facebook, instagram, etc. Devido a sua abrangência, o cuidado com a exposição deve ser ainda mais meticuloso, pautado nos princípios que regem o Projeto Político-Pedagógico, preservando bebês, crianças e adultos de constrangimentos. As publicações devem ser construídas respeitando as normas estabelecidas com a equipe educativa, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), e bem contextualizadas com o uso de legendas ou textos, que podem passar por revisões combinadas. O uso de imagem nas redes sociais deve ser previamente autorizado e as fotografias devem privilegiar o foco nas atividades e não a criança ou o bebê em si.

Por ser algo novo como ferramenta pedagógica e, ao mesmo tempo, atual e presente em nossas vidas, o uso dessas mídias sociais pode compor um rico material formativo e de estudo. As intenções do conteúdo gerado devem trazer reflexões sobre sua relevância e adequação:

- ? Os atores responsáveis pelo que a UE torna público devem ser escolhidos por todos;
- ? Deve ser decidida a frequência das postagens e a representação de cada grupo, segmento ou atores sociais;
- ? As concepções pedagógicas das postagens devem estar de acordo com o PPP da Unidade;
- ? As famílias/responsáveis podem e devem estar inseridas neste processo, não só como espectadoras das atividades, mas de forma ativa como parte do processo educativo;
- ? O registro realizado nas Redes Sociais Institucionais deve contribuir para a formação, a reflexão e o compartilhamento do trabalho desenvolvido.

É importante esclarecer que não há embasamento legal quanto à formalização de comunicação de assuntos pedagógicos e administrativos relativos à UE, por meio de perfis privados em redes sociais ou grupos de Whatsapp não institucionais.

6.2.4. Agenda

A agenda é um instrumento de registro que favorece a comunicação entre a UE e a família/responsáveis pelos bebês e crianças. Na prática, é um canal diário e direto para compartilhamento de avisos, recados, informes gerais, coletivos ou particulares que tratam das mais diversas temáticas. Por isso, é comum que os(as) professores(as) atuem no processo formativo para que as famílias/responsáveis acompanhem o uso da agenda diariamente.

A agenda comunica os princípios pedagógicos da UE que pautam as atividades, oferecem devolutivas sobre encontros, eventos ou propostas mais específicas, relatam acontecimentos marcantes ao grupo e registram fatos individuais.

A escrita na agenda requer critérios, especialmente, no que diz respeito aos conflitos, aos pequenos acidentes ou às situações que podem gerar alguma exposição negativa do bebê ou da criança. Vale destacar que a agenda não substitui uma boa conversa.

A agenda como instrumento de registro pode ser valorizada no incentivo às famílias/responsáveis para que também a utilizem com frequência e até no envolvimento das crianças, que respeitando a especificidade de cada faixa etária, devem envolver-se com a marcação de datas, com a leitura dos comunicados ou uma roda de conversa sobre o que contemplam alguns dos registros. Esse portador, a priori, pertence ao bebê e à criança e faz parte de sua identidade, de suas marcas ao longo do ano e pode trazer aspectos mais positivos dessa comunicação entre a UE e a família como um todo.

6.2.5. Caderno de Passagem

O caderno de passagem trata dos registros do cotidiano de bebês e crianças, e tem por objetivo a comunicação das(os) professoras(es) que trabalham com a mesma turma em períodos diferentes. Possui um caráter informativo, para registro de recados importantes, lembretes ou algum fato marcante ocorrido naquele período. Também deve conter informações relacionadas à saúde e bem-estar dos bebês e crianças.

Uma vez que a mudança de docente em cada turno não pode gerar rupturas nas ações educativas, o caderno de passagem é, na sua potencialidade, um espaço de troca, diálogo e parceria que traz unidade para a vivência da criança no ambiente educativo e pistas de acontecimentos significativos nos desafios diários e nas conquistas, servindo tanto para reflexão sobre o que foi experienciado quanto para futuras intervenções.

6.2.6. Caderno de observação e registro do bebê e da criança

A observação docente é essencial para o processo de acompanhamento das aprendizagens e dos desenvolvimentos infantis. A partir da observação, a(o) professora(or) pode levantar propostas direcionadas para o desenvolvimento integral de bebês e crianças.

A observação está articulada com o olhar pesquisador do(a) professor(a), atento ao contexto e às interações sociais estabelecidas, no cotidiano, junto aos bebês e crianças, o que se torna um processo dinâmico inclusive com intervenções. Além disso, o resgate dessas observações no registro escrito auxilia também na elaboração dos relatórios.

É importante que tudo seja observado, entretanto, essa observação deve ser realizada a partir de um planejamento, que tenha foco, direcionamento, podendo ser seguido de um roteiro ou uma pauta para que, então, sejam registradas situações que demonstrem e apontem o direcionamento que esse planejamento deve tomar. Como afirma Welfort, "há muitos tipos de registro, em linguagens verbais e não verbais; todas, quando socializadas, historicam a existência social do indivíduo" (WELFORT, 1996, p.23).

Dessa forma, esse momento do registro será fundamental para reunir elementos a partir dos quais será possível promover reflexões sobre a prática do professor na interlocução com a gestão, ficando claro no Projeto Pedagógico que a observação e o registro fazem parte do fazer pedagógico da unidade.

Tipos de observação e registro:

? Individual – o foco da observação é apenas um bebê ou de uma criança no processo investigativo.

? Pequenos grupos (sugere-se, no máximo, três crianças) – quando são apontadas as preferências sociais no grupo, as escolhas, narrativas, falas das crianças, gestos infantis.

? Coletivo do grupo – proporciona a visibilidade às relações sociais entre bebês e crianças e suas descobertas.

? Fotográfico – as fotografias podem revelar os processos de aprendizagem e descobertas significativas.

? Fílmico – facilita o acompanhamento das experiências vividas pelas crianças.

? Áudio – anuncia as falas e conversas permeadas de descobertas.

É sugerido durante o processo de construção das observações dos bebês e crianças destinar uma ferramenta exclusiva à escrita desses registros, como um caderno no qual cada bebê ou criança terá sua página de observáveis. Esse caderno também acolherá os demais registros realizados pela(o) professora(or), tornando-se assim um Caderno de Observação e Registro dos Bebês e das Crianças. Essa forma de registro facilita para a(o) professora(or) direcionar seu olhar para cada bebê e cada criança, lembrando que não há como registrar diariamente sobre todos. Ao realizar essa escrita, pode conter possibilidades do fazer docente e pistas para um planejamento voltado à escuta efetiva dos bebês e das crianças.

Segundo Fochi (2015), Loris Malaguzzi orientava os professores a escreverem coisas importantes em cadernos de bolso, como falas das crianças, observações do cotidiano para repensar o planejamento.

O caderno de observação do bebê ou da criança deverá ser um instrumento de registro flexível, podendo estar junto do planejamento, semanário, diário de bordo ou em caderno próprio. A(O) professora(or) deve estar atenta(o) às possibilidades facilitadoras de seu trabalho para a composição cada vez mais aprimorada do relatório de acompanhamento da aprendizagem dos bebês e das crianças.

Cabe à(o) professora(or) encontrar a melhor forma de registro para compor esse caderno, de maneira que seja prática e, ao mesmo tempo, eficiente, planejando a observação das crianças ao longo do

dia, da semana, do mês, do semestre, do ano letivo, permitindo o aprimoramento da escuta efetiva dos bebês e crianças como processo facilitador na construção dos registros e, portanto, dos Relatórios do Acompanhamento da Aprendizagem.

A(O) coordenadora(or) pedagógica(o) deverá construir com o grupo um percurso formativo quanto aos instrumentos facilitadores da escrita dos registros dos bebês e crianças.

Elencar os observáveis que se tornem norteadores do olhar da(o) professora(r) diante das aprendizagens efetivas dos bebês e das crianças, cabendo à(o) coordenadora(r) ler esses registros periodicamente, validando o processo de escrita, organizando devolutivas com o objetivo do aprimoramento da prática, da observação, da escuta e da escrita de qualidade.

6.3. REGISTROS PARA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Entendemos que a(o) professora(or) deve utilizar diversos instrumentos de registro para acompanhar o processo das aprendizagens e do desenvolvimento de cada bebê e criança.

A concepção de avaliação que dialoga com esse entendimento é a avaliação formativa, que, segundo Perrenoud (1996), faz com que a(o) professora(or) observe as crianças, a fim de compreender melhor como elas aprendem e, depois, ajustar suas intervenções pedagógicas.

Nesse sentido, a avaliação deve se constituir uma oportunidade para que os sujeitos possam demonstrar o que sabem e como sabem. Somente assim, a(o) professora(or) poderá não só intervir, mediar e orientar bebês e crianças, como também aprender junto nesse processo.

6.3.1. Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem

Segundo a Orientação Normativa nº 01/2013 (SÃO PAULO, 2014), o relatório descritivo é o documento que comprova a frequência dos bebês e das crianças na Educação Infantil e esse deve ser encaminhado à fase/etapa seguinte (EMEI ou EMEF). Como parte da documentação pedagógica, afirmamos nesta Orientação Normativa que o relatório é o instrumento de avaliação do desempenho/desenvolvimento das crianças na Educação Infantil Paulistana.

O relatório deverá conter, no mínimo: a) o percurso realizado pelo grupo decorrente dos registros semestrais; b) o percurso realizado pela criança individualmente nesse processo; c) anotações contendo falas ou outras formas de expressão da criança que refletem sua autoanálise; d) parecer do(a) educador(a) fundamentado nas observações registradas no decorrer do processo; e) parecer da família quanto às suas expectativas e os processos vividos. f) observações sobre a frequência da criança na Unidade, como indicador de sua interferência no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; g) outras informações julgadas pertinentes. (SÃO PAULO, 2014, p.33).

O relatório apresenta o percurso coletivo da turma. Nesse item podemos registrar os projetos desenvolvidos com as turmas: como se iniciou? Como foi o seu desdobramento com o grupo? Quais foram as indagações dos bebês e das crianças que originaram outras atividades ou etapas do projeto? Quais foram os conhecimentos científicos, artísticos, musicais, éticos, estéticos e culturais descobertos pelo grupo? Qual será a continuidade ou desfecho da proposta percorrida pelo grupo? Destacamos, assim, que o planejamento e os instrumentos de registro colaboram na composição do percurso coletivo da turma.

O relatório representa um recorte do percurso vivenciado por cada criança, suas descobertas, questionamentos, hipóteses, avanços, dificuldades, interações. Entretanto, nos perguntamos: - Quando posso iniciar a escrita do relatório do acompanhamento da aprendizagem? Não podemos começar a escrita do relatório apenas duas semanas antes da reunião com as famílias/responsáveis, ou deixar para última hora, pois, se assim acontecer, ele perde a sua intencionalidade formativa de acompanhamento do processo de aprendizagem. E assim constatamos algumas situações que se fragmentam pela falta de detalhes sobre os acontecimentos cotidianos e as vivências significativas para os bebês e as crianças e para o grupo.

Os instrumentos de registros que mais se aproximam da proposta curricular integradora são o Caderno de Observação e Registro do Bebê e da Criança e o Diário de Bordo, pois as aprendizagens delas são descritas em detalhes e auxiliam na elaboração de um Relatório de Acompanhamento da Aprendizagem de qualidade.

De acordo com o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), para elaborar o registro de acompanhamento individual do bebê e da criança, as(os) professoras(es) devem estabelecer de forma sistemática a observação atenta àquilo que os bebês e as crianças fazem, dizem e expressam ao longo de suas vivências. A observação sistemática e planejada é a base para elaboração dos registros diários e, por sua vez, dos relatórios, pois leva em consideração as histórias pessoais, os interesses, as dificuldades e as possibilidades dos bebês e das crianças, assim como oferece pistas de suas evoluções, de suas aprendizagens e de seus desenvolvimentos.

No Relatório, o percurso individual deve conter anotações de falas ou outras formas de expressão do bebê ou da criança que demonstrem suas descobertas, opiniões e hipóteses sobre fatos e acontecimentos, incluindo diálogos com seus colegas e demais agentes da comunidade educativa, bem como possíveis desdobramentos destes diálogos. Essa forma de registro sempre vem acompanhada de uma situação contextualizada que aponta os avanços e que sinaliza os desafios de bebês e crianças e as intervenções da(o) professora(or) para qualificar este processo. Ao darmos visibilidade para a fala do/da bebê/criança no Relatório, registramos seu protagonismo e destacamos suas formas de expressão.

Apresentamos algumas questões para auxiliar na elaboração do Relatório de Acompanhamento da Aprendizagem dos Bebês e das Crianças:

? Por meio do registro é possível reconhecer a história individual do bebê e da criança?

? O registro fala do bebê e da criança como ser único, singular ou o/a compara a partir de padrões determinados?

? O registro revela as maneiras do bebê e da criança se relacionar com os tempos, espaços e materialidades ou limita-se ao desenvolvimento nas diferentes linguagens da Educação Infantil? Prioriza uma ou mais linguagens em detrimento de outras?

? O registro explicita as intervenções das(os) professoras(es)?

? O registro revela as curiosidades, descobertas, pensamentos, gestos e criações dos bebês e crianças, privilegiando sua potência?

? O relato do percurso do bebê e da criança narra suas formas de interagir com os adultos e outras crianças, dando visibilidade de como a criança constrói cultura com seus pares?

? Que concepções de criança, infância, educação e ensino-aprendizagem o registro revela?

A elaboração do Relatório sobre os percursos e as aprendizagens dos bebês e das crianças deve estar em consonância com a defesa de que sua avaliação deve partir dos avanços de cada um/uma em relação a si mesmos/as e não em comparação com outros bebês e outras crianças (BRASIL, 2012; SÃO PAULO, 2014). Compreendemos que, caracterizar as crianças, estabelecendo padrões comportamentais, descaracteriza seus processos de aprendizagem. Neste sentido, as dificuldades e os desafios não são entendidos como algo estático, mas informações que carecem de registros sobre as intervenções das(os) professoras(es) com vistas aos possíveis avanços nas aprendizagens das crianças. Destacamos que os relatórios precisam revelar o percurso de aprendizagem e descobertas de cada bebê e de cada criança e não se reduzir a aspectos do comportamento, que os julgam como “agitado(a)”, “teimoso(a)”, “meigo(a)”, “caprichoso(a)”, descaracterizando o processo de aprendizagem ou culpabilizando as famílias/responsáveis:

Da mesma forma, alguns pareceres descritivos encerram concepções disciplinadoras, sentencivas e comparativas que ferem seriamente o respeito à infância. A análise dos procedimentos rotineiros de avaliação permite-nos observar sérios reflexos, na educação infantil, dos modelos de avaliação classificatório do ensino regular. (HOFFMANN, 1996, p.10-11)

As intervenções realizadas pela(o) coordenadora(r) pedagógica(o) na escrita desses relatórios, a troca entre os colegas e a participação das famílias/responsáveis neste documento são essenciais para sua qualidade.

É preciso expressar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês e crianças e, por isso, os relatórios não são atestados de aptidão ou falta de aptidão, e não devem ser utilizados para enquadrá-los em fases ou estágios. Eles devem apresentar avanços, desafios, descobertas, percursos experienciados, além de sinalizar possíveis caminhos, com as mediações estabelecidas entre

os bebês, as crianças e os adultos. Deve-se garantir formas de participação da criança também nos relatórios (filmagem, fotografia, entrevistas, desenhos e outros registros sob a ótica infantil). A(O) professora(or) pode ser sua(seu) escriba, registrando suas falas e propiciando sua autorreflexão e tomada de consciência quanto aos processos vivenciados.

Para promover a autorreflexão da criança, sugere-se ao(à) professor(a) que realize entrevistas com as crianças, que pergunte sobre suas preferências na escola, sobre suas experiências significativas, sobre as interações e sobre suas sugestões para melhorar o trabalho pedagógico e a escola. E os bebês?

Também podem escolher o que foi mais significativo? Sim, pois o olhar atento da(o) professora(or) fará com que se torne a(o) escriba de suas aprendizagens significativas.

De acordo com Colasanto (2014), a participação da criança na avaliação, assim como sua autorreflexão não podem acontecer apenas no final do semestre ou na opinião do que mais gostou da escola. Este conceito insere-se em um contexto educacional mais amplo: como ocorre a participação? A criança é protagonista no planejamento das atividades? E na organização dos espaços, tempos e materiais? A experiência de participação na avaliação deve ser permanente e integrada ao cotidiano educacional, como também abranger a família.

As famílias são interlocutores do relatório, por isso devemos refletir sobre a linguagem utilizada na sua escrita. Deve-se evitar a utilização de uma linguagem específica de uma área – a Pedagogia – a que os interlocutores têm pouco acesso, tais como: jogo simbólico, controle dos esfíncteres, pseudoleitura, etc., que dificulta a compreensão das famílias/responsáveis sobre o processo.

O parecer da família/responsável é uma devolutiva importante para conhecermos as expectativas que possuem sobre o processo vivenciado pela criança, como compreender a continuidade do trabalho pedagógico na esfera familiar. Por isso, é muito comum às famílias/responsáveis dialogarem com o relatório e apontar nele que, “em casa”, percebeu que o filho explicou alguma situação específica descrita no texto, ou teve desdobramento de algo que aprendeu e explicou para alguém da família/responsável. Há também muitas famílias/responsáveis que não compreendem a utilização desse espaço no parecer e deixam de escrever ou fazem perguntas direcionadas ao administrativo da escola, sendo, por isso, importante orientar as famílias/responsáveis sobre o registro desse parecer.

Colasanto (2014), ao analisar o parecer dos familiares no relatório, verificou que quando direcionamos alguma pergunta às famílias/responsáveis, tal como: “você percebeu alguma mudança no(a) seu(sua) filho(a) enquanto esteve conosco? Comente”, ou “durante este semestre pesquisamos sobre alimentação saudável, você percebeu alguma diferença na alimentação do(a) seu(sua) filho(a) em casa?” As famílias/responsáveis relatam desdobramentos do trabalho pedagógico, apresentam suas expectativas com os projetos e costumam dar sugestões.

A equipe gestora da UE precisa incentivar as famílias/responsáveis a participarem não somente por meio da leitura do relatório, mas também com suas ideias e observações individuais, deixando também suas marcas nesse documento.

6.3.2. Portfólio

O portfólio é um instrumento de registro que retrata o percurso do bebê, da criança ou do grupo durante o ano, que mapeia as aprendizagens, descobrindo a diversidade implícita de cada um, que respeita as diferenças e assegura a análise e reflexão do trabalho desenvolvido durante um período de tempo.

Ele também demonstra sua potência quando adotado a partir de estudos das(os) professoras(es) com a coordenação pedagógica, para apresentar os caminhos percorridos pela UE.

Desta forma, os registros contidos no portfólio não são aleatórios, pois partem de uma observação que não é neutra. Neste sentido, ao contemplar o portfólio como forma de registro, a(o) professora(or) deve ter claro qual é a sua intencionalidade.

O portfólio individual registra os percursos, as reflexões e as memórias dos bebês e das crianças ao longo do ano, suas interações com o grupo a que pertencem, bem como as reflexões docentes sobre esses percursos. Diante disso, não será uma simples coletânea de momentos ou álbuns de fotos.

Precisa revelar percursos, caminhos vividos, mudanças de hipóteses dentro das propostas que nasceram da escuta atenta das(os) professoras(es). Sua construção envolve um projeto de trabalho que unifica: a escuta dos bebês e das crianças; o registro de qualidade da(o) professora(or); a escuta das famílias; os registros fotográficos e as produções deles. As crianças devem escolher as imagens mais significativas e as produções de que mais gostaram para compartilhar com os colegas e com suas famílias.

O portfólio do grupo pode ser uma espécie de “blocão” (OSTETTO, 2017), álbum, caderno ou pasta, no qual vão sendo anotadas as histórias, descobertas e experiências vivenciadas pelos grupos. Podem ser fixadas fotografias, suas produções, coletas da natureza, textos criados pelas crianças e transcritos pela(o) professora(or), anotações de hipóteses de pesquisa, falas e comentários das crianças, combinados e acordos do grupo, relatos de experiência, enfim, tudo que as crianças e as(os) professoras(es) acham significativo deixar ali. Como característica deste percurso coletivo, ele deve ser acessado facilmente pelos bebês e crianças, pois sua principal característica é a cotidianidade, sua composição no dia a dia ao longo do ano. Esta forma de construir o registro lembra o “Livro da Vida” de Célestin Freinet (2001), na qual descreve o uso de um grande caderno em que eram anotados os fatos interessantes do cotidiano, ficando registrados os momentos mais vivos e as anotações podiam ser feitas por quem quisesse.

O desafio do portfólio reside no olhar da criança real para conhecê-la e pensar em possibilidades de registrar seu desenvolvimento ao longo do ano letivo.

O portfólio é fonte de conhecimento e possibilita a autoavaliação, a autorreflexão e o registro de memórias infantis, das(os) professoras(es) e famílias/responsáveis. Esse processo permite o acompanhamento e a reorganização das práticas, possibilitando novos fazeres pedagógicos, novas maneiras de sistematizar as aprendizagens e novas maneiras de compreender o processo evolutivo da criança.

Segundo Ostetto (2017), a fotografia é essencial nesta modalidade de registro e temos um caminho a ser percorrido diante do nosso registro fotográfico como prática cotidiana para (re)ver os bebês e as crianças, e exercício a ser ampliado e incorporado. Ele faz com que compartilhem com outras pessoas nossas visões e concepções sobre os modos próprios de ser crianças. Emprestamos nosso olhar, para que as pessoas enxerguem o que estamos vendo de maneira bonita e sensível.

Contextualizar esse olhar com a parte escrita é essencial para a composição do portfólio.

A equipe gestora precisa viabilizar a confecção do portfólio, garantindo os recursos necessários. No Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve estar registrada a decisão do grupo por este instrumento para o acompanhamento das aprendizagens de bebês e crianças, de forma coletiva ou individual. O documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015b) nos auxilia a visualizar a importância deste movimento de construção coletiva de decisões:

O Projeto Político-Pedagógico deve ser um instrumento dinâmico, possibilitando sempre ser revisto, apresentando as continuidades das propostas pedagógicas e administrativas, encaminhamentos realizados, dificuldades superadas e outras ações necessárias de intervenção. Assim, se caracteriza como um documento de consulta para todos os membros da comunidade escolar, no qual se resgata e registra os avanços das propostas iniciais e, dessa forma, se verifica se os novos caminhos já foram ou não trilhados pela Unidade Educacional. Para isso, é muito importante que as atividades e experiências educacionais desenvolvidas com os bebês e crianças sejam registradas e documentadas, de forma a provocar transformações na prática cotidiana, permitindo a troca de informação e reflexão dentro da equipe, bem como o acompanhamento, participação e envolvimento das famílias como colaboradores participativos das aprendizagens infantis. (SÃO PAULO, 2015, p.29).

A coordenação pedagógica deve organizar, em horário coletivo, formações sobre os percursos construídos pelo grupo possibilitando o embasamento teórico necessário para a confecção dos portfólios, bem como discussões e troca de ideias sobre as diferentes possibilidades de trabalho. Bebês e crianças precisam ser inseridas na construção desta forma de registro e devem estar previstas no planejamento da(o) professora(or) a criação de oportunidades de conversas sobre quais foram as vivências mais significativas e sobre as fotos, filmagens e desenhos reveladores deste processo.

6.4 – REGISTROS PARA FORMAÇÃO

Para preservar a memória coletiva dos sujeitos e registrar as reuniões formativas - reuniões pedagógicas; reunião para análise coletiva de registros; horário coletivo/individual e Projeto Especial de Ação (para os profissionais das unidades diretas), os registros dos encontros deverão ser feitos em livros oficiais constando as discussões, decisões e aprofundamentos.

6.4.1. Registros de reuniões formativas

Esses registros deixam marcas e memórias a serem revisitadas sempre que necessário aos educadores e formadores, na busca de significações e ressignificações para suas práticas.

Esse material deve ser compreendido como revelador de uma história acerca do percurso formativo individual e coletivo e que, quando compartilhado, constrói a identidade daquele grupo rumo a uma prática cada vez mais fortalecida.

Para além do cumprimento de um dever de produção das atas, esses registros podem trazer os diálogos, discussões dos participantes, ser ilustrado com imagens e ganhar movimento no cotidiano. Além do exercício da escrita em diversas formas, a produção desse registro valoriza a construção da identidade do grupo como uma comunidade de aprendizagem e o diálogo com suas buscas, os confrontos, as proposições e os conhecimentos construídos. Olhamos para estes registros como fonte para pautas de formação permanente e até mesmo como inspiração para potencializar reflexões e ações sobre as práticas da UE e dos territórios.

Para que esses registros se qualifiquem nessa perspectiva, precisam representar todas as vozes presentes na unidade: professores, funcionários, equipe gestora, equipe terceirizada e quem mais estiver envolvido direta ou indiretamente com o trabalho. Descrever o cotidiano através de um olhar pessoal permite distanciamento, reflexão e ampliação da formação.

Representar a todos e a cada um pode ser um rico desafio.

Nas UEs, a formação é o foco do trabalho da coordenação pedagógica, que, junto aos demais membros da equipe gestora, planeja os diferentes momentos formativos, de acordo com seus Planos de Ação. Estes planos são construídos a partir das demandas apontadas nas avaliações do PPP, do Projeto Especial de Ação (PEA), dos Indicadores de Qualidades da Educação Infantil Paulistana e do registro de outras reuniões formativas do ano anterior.

O documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015b) sinaliza algumas ações necessárias para os momentos de formação, que dialogam com a necessidade emergente de se olhar para os instrumentos de registros, no sentido de qualificá-los.

Para que tenhamos momentos formativos com registros que trazem inquietações e reflexões, é necessário também investir em pautas de qualidade que contemplem as necessidades e demandas dos profissionais da UE, trazendo à tona o cotidiano vivido para as discussões, de modo que haja articulação entre as necessidades formativas e as ações efetivamente realizadas. A seguir, apresentamos alguns princípios norteadores para as reuniões:

1. Elencar e esclarecer temas necessários para a formação coletiva.
2. Dialogar sobre os temas coletivamente, com a participação de todos os segmentos.
3. Registrar os diálogos, as discussões e os encaminhamentos, visibilizando a participação de todos.
4. Qualificar os registros por meio de fotografias, vídeos e áudios.

Nessa perspectiva, registrar é dar sentido aos estudos que realizamos, rompendo com a linguagem formal e impessoal, que esteja apenas no campo burocrático.

6.4.2. Reuniões pedagógicas

Reuniões Pedagógicas (RP) são encontros formativos previstos em calendário escolar, devendo ser espaços de estudo e reflexão sobre o trabalho educativo das UEs, (re)orientando o trabalho pedagógico das unidades e revisitando o PPP. Esse espaço de formação precisa contemplar todos os profissionais da Unidade. A RP é espaço privilegiado para tomada de decisões, de escuta e de (re)organização do trabalho coletivo.

Os momentos de formação também são possibilidades de ampliar o repertório cultural de toda a equipe escolar. Visitas a museus, aos parques, às Bienais, às apresentações de música, dança,

cinema e literatura devem ser previstos, intencionais e planejados, conforme o PPP e registrados com riqueza de detalhes e com depoimentos que validam o conhecimento adquirido pelo grupo. As RPs, ao longo do ano, precisam estar articuladas com o trabalho pedagógico da UE e com as orientações da SME.

6.4.3. Formação permanente/ em serviço para os docentes

Nas unidades diretas, dependendo da jornada de trabalho docente, é assegurado às(aos) professoras(es) horário de estudo remunerado que ocorre de duas a quatro vezes por semana com duração de uma hora ou uma hora e meia. Parte desse tempo é obrigatoriamente dedicada ao registro dos encontros.

O PEA é o espaço privilegiado para a formação permanente, para a reflexão e a ressignificação das práticas pedagógicas e para o estudo das orientações advindas da SME, mediada pela coordenação pedagógica.

Os registros do PEA devem contemplar a pauta do dia do estudo, fazendo referência ao tema e ao embasamento teórico do encontro e explicitar as impressões do grupo, as reflexões e possibilidades de ressignificação das práticas cotidianas. Registros adequados do PEA são reveladores do percurso do grupo e não mera síntese de um texto lido. A dinâmica dos encontros também pode e deve extrapolar a leitura de textos para vivências, uso de recursos audiovisuais, tarefas em pequenos grupos e, principalmente, articulação com a prática pedagógica.

O tema do PEA deve estar articulado com o Currículo da Cidade - Educação Infantil (2019), com o PPP e com as fragilidades encontradas durante a aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. As necessidades formativas vão surgindo e devem se efetivar no ano seguinte.

Ao final de cada ano de estudo, decisões devem ser tomadas e algumas práticas abandonadas ou ressignificadas. Estas discussões também devem estar contidas resumidamente no PPP, pois este documento memoriza e valida o conhecimento adquirido e construído qualificando a prática da UE.

O PEA se justifica como razão de ser, momento em que suas discussões reverberam no planejamento da(o) professora(or), que planeja atividades, experiências, brincadeiras e projetos a serem oferecidos para os bebês e as crianças em diálogo com o que tem sido estudado.

Já nas unidades parceiras (indiretas e particulares), entendidas atualmente como integrantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP), são assegurados 10 encontros formativos com dispensa de dia letivo, a fim de ampliar as possibilidades de estudos, reflexões, discussões e encaminhamentos coletivos alinhados ao Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019); tais encontros devem ser registrados e compartilhados com todos os envolvidos. Dentro desta perspectiva e visando a qualificação dos fazeres pedagógicos, no biênio 2019/2020, será oferecida formação sistematizada a todos os gestores das UEs parceiras (indiretas e particulares), pelo CEDAC (Comunidade Educativa), tanto na modalidade presencial quanto a distância, para que socializem com suas equipes os percursos formativos, desencadeando, assim, uma grande cadeia formativa.

6.4.4. Cartas Pedagógicas

Da mesma forma que o semanário tende a se tornar um diário de bordo, acreditamos que a escrita de cartas pedagógicas demonstra um acolhimento dos atuais gestores para com os novos que chegam à Unidade.

É importante que os coordenadores pedagógicos e os diretores, quando mudarem de UE, escrevam uma carta para o próximo gestor contando como foi o percurso formativo e organizacional da Unidade no ano corrente, para que esse percurso seja conhecido pela(o) próxima(o) gestora(or) e possa ser considerado para as proposições do ano seguinte.

Mesmo quando não há mudança de gestoras(es), o exercício da escrita de uma carta torna-se uma atividade autorreflexiva muito importante, assumindo o papel de uma autoavaliação do trabalho do ano. Em ambas as situações, é importante a retomada do plano de ação de cada gestora(or).

VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. Diário de bordo: uma construção coletiva rumo à Pedagogia Cultural. 2015. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Emenda Constitucional 59/2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Relatório Síntese. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

COLASANTO, Cristina A. avaliação na Educação Infantil: a participação da criança. 2014. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREINET, Celestin. Para uma escola do povo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do Projeto Pedagógico. Anais da Conferência Nacional da Educação para Todos. Brasília: MEC, 1994.

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. São Paulo: L&PM, 1989.

GANDINI, Lella.; EDWARDS, Carolyn & cols. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella.; EDWARDS, Carolyn & cols. Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação na pré-escola: um olhar reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

MAGISTÉRIO: 15 anos Centro de Educação Infantil. Edição especial. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, n. 3, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana E. Observação, Registro, Documentação: nomear e significar as experiências. In: Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. São Paulo: Papirus, 2008. p. 13-32.

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

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre, RS: Artmed, 1996.

Revista Educação 1. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2001.

Revista Educação 3. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2002. Revista Educação 4. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 32.892/1992. Dispõe sobre o regimento comum das escolas municipais, e dá outras providências. São Paulo, 1992.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 41.588/01, Transfere Os Centros de Educação Infantil da reder direta da Secretaria Municipal de Assistência social-SAS para a Secretaria Municipal de Educação – SME, e dá outras providências. São Paulo 2001

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa nº 01: construindo um regimento da infância. São Paulo: SME, 2004.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 44.846, de 14 de junho de 2004. Define as atribuições próprias do cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil. São Paulo, 2004.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria 4507/07: institui o programa Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil e ensino fundamental e dá outras providências. São Paulo: SME, 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: SME, 2010.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação Normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 7.598, de 16 de novembro de 2016. Dispõe sobre orientações, procedimentos e períodos para elaboração de documentação educacional a ser expedida ao final da etapa de educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: SME, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SILVA JÚNIOR, Hélio (et al.). Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), Instituto Avisa lá, 2012.

STROZZI, Paola. Um dia na escola: um cotidiano extraordinário. In: REGGIO CHILDREN – Project Zero. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014.

VECCHI, Vea. O papel do atelierista. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

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

WEFFORT, Madalena Freire (org.). Observação, registro, reflexão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.