

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO EM PRÉ-ESCOLAS PÚBLICAS

Amanda Cristina Teagno Lopes **Marques** – IFSP *Campus* São Paulo

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Trata-se de uma pesquisa que teve por objetivo responder à questão: *De que maneira o registro de práticas e a documentação vêm sendo construídos no cotidiano do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, e qual a relação entre documentação pedagógica e a construção de uma pedagogia para a infância no contexto de um projeto político-pedagógico em ação?* Como procedimento metodológico, foi realizado *estudo de caso coletivo* (STAKE, 1994), ou *estudo de casos múltiplos* (YIN, 2005), sendo investigadas quatro pré-escolas municipais (três em São Paulo e uma em Bolonha). Como resultados, apontamos para a historicidade das práticas de registro e documentação construídas pelos diferentes coletivos em sua interação com os desafios concretamente vivenciados pelos sujeitos; a documentação relaciona-se ao projeto político-pedagógico institucional, e configura-se em diferentes modalidades. Há que considerar o registro e a documentação como aspectos inerentes a um projeto pedagógico para a infância, o que deve ser reconhecido, valorizado e estimulado pelas políticas públicas.

Palavras-chave: Educação Infantil – registro de práticas – documentação pedagógica.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO EM PRÉ-ESCOLAS PÚBLICAS

Introdução

Nesta pesquisa elegemos o registro de práticas e a documentação pedagógica como objeto de análise, considerando as potencialidades advindas da inserção dessas práticas no contexto do trabalho pedagógico da Educação Infantil enquanto elemento da cultura organizacional. As possibilidades do registro e da documentação vêm sendo discutidas na

produção acadêmica e em alguns contextos de trabalho, mas evidenciamos que o foco recai sobre o *professor* que registra e documenta, e não sobre a *escola*, enquanto coletivo, que documenta seu trabalho pedagógico.

Nesse cenário, partindo da questão *De que maneira o registro de práticas e a documentação vêm sendo construídos no cotidiano do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, e qual a relação entre documentação pedagógica e a construção de uma pedagogia para a infância no contexto de um projeto político-pedagógico em ação?*, delineamos como objetivo de pesquisa analisar as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação na Educação Infantil enquanto elemento constitutivo do projeto político-pedagógico. Dele decorrem outros, a saber: a) identificar e analisar experiências de registro e documentação como parte da cultura organizacional de instituições de Educação Infantil; b) compreender as possibilidades decorrentes do registro como cultura organizacional e como cultura pedagógica para a Educação Infantil; c) refletir sobre o processo de construção de uma "cultura do registro" no contexto da Educação Infantil; d) indicar elementos a serem considerados por políticas públicas para a Educação Infantil.

A fim de refletir sobre a inserção de práticas de registro e de documentação no cotidiano de trabalho da educação infantil optamos pela realização de *estudo de caso coletivo* (STAKE, 1994), ou *estudo de casos múltiplos* (YIN, 2005), investigando quatro pré-escolas municipais (três em São Paulo e uma em Bolonha, Itália) que desenvolvem práticas de registro e documentação. Os dados foram coletados entre os anos de 2008 e 2010, o que demandou a inserção da pesquisadora no contexto das quatro pré-escolas e a realização de observação participante, análise documental (projeto pedagógico, documentações produzidas, informações em murais e paredes) e entrevista (com crianças, professores, coordenador pedagógico e diretor escolar).

A investigação pautou-se na concepção de criança como pessoa, sujeito de direitos e produtora de cultura, e de infância como categoria social (QVORTRUP, 1993; SARMENTO, 2007; CORSARO, 2002). No campo da Educação Infantil, partimos do reconhecimento da função social de creches e pré-escolas, concretizado em um projeto político-pedagógico apto a conferir identidade a essa etapa educacional e pautado na promoção de múltiplas experiências de aprendizagem e desenvolvimento, considerando as

especificidades da criança pequena (KRAMER, 1997). Pautamo-nos, ainda, no conceito de documentação pedagógica como atividade de recuperação, escuta e reelaboração da experiência por meio da narração de um percurso e da explicitação de pressupostos das escolhas realizadas (PASQUALE, 2002; BENZONI, 2001, entre outros), atividade que se relaciona ao planejamento, à avaliação e à reconstrução do projeto político-pedagógico.

Partimos do pressuposto de que o registro de práticas configura-se como elemento essencial ao trabalho docente, e precisa ser incorporado à cultura pedagógica da Educação Infantil. A importância dessa prática vem sendo apontada em documentos oficiais como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, MEC, 1996); as atuais Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) indicam, por sua vez, a “utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças” e a “documentação específica” como “procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças” (art. 10). É nesse cenário que situamos a investigação.

Registro de Práticas e Documentação Pedagógica

Em um primeiro momento, cabe esclarecer conceitualmente os termos empregados nesta discussão. A expressão “registro de práticas” deriva das produções de Madalena Freire, que no livro *Observação, registro e reflexão* (1996) apresenta o registro como instrumento metodológico do trabalho docente ao lado de outros, a saber, *planejamento*, *observação* e *reflexão*. A observação e a reflexão sobre a prática, apoiadas no registro, fornecem indicativos para o planejamento, e este orienta a observação. Para Madalena Freire, registrar a prática significa estudar a aula, refletir sobre o trabalho e abrir-se ao processo de formação. O termo *registro*, nesta concepção, tem como foco o professor como produtor de relatos reflexivos sobre sua prática, e aproxima-se à proposta dos *diários de aula* (ZABALZA, 1994); a centralidade recai sobre o professor que, individualmente, produz narrativas que combinam descrição e análise, pautadas na reflexão sobre a prática.

O conceito de *documentação pedagógica* emerge em nosso cenário especialmente a partir da divulgação da experiência italiana para a Educação Infantil, notadamente aquela desenvolvida na cidade de Reggio Emilia, coordenada pelo pedagogo Loris Malaguzzi. Tem como foco a ideia de sistematização de percursos, elaboração da experiência e

comunicação. Relatos de situações, fotografias, produções das crianças constituem material para a documentação, que implica *seleção, organização e elaboração* de registros. Destaque para a existência de diferentes modalidades de documentação, a depender de objetos, objetivos e destinatários: a documentação pode incidir mais diretamente sobre a *criança em seu processo de pensamento*, ou sobre o *projeto pedagógico da escola*; pode-se documentar para as crianças (e *com* elas), para as famílias, ou para os próprios professores (BRESCI et al, 2007).

Em síntese: o *registro* que o educador faz sobre o seu trabalho pode ser um instrumento da documentação, entendida como um processo mais amplo de sistematização e construção de memória sobre o trabalho pedagógico, sobre o processo de desenvolvimento da criança, sobre a trajetória de um grupo ou de uma escola. A *documentação* pode estar a serviço do educador (na reflexão sobre a prática, na avaliação do processo de aprendizagem das crianças, no planejamento, contribuindo para seu processo de formação e desenvolvimento profissional e melhoria da ação), das crianças (quando elaboram seu portfólio de aprendizagem, selecionando produções, imagens, textos que irão compor o documento, construindo, junto com o educador, a memória de seu percurso de formação), e dos pais (como instrumento de acesso ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e à trajetória da criança naquele grupo).

À luz da bibliografia italiana, a documentação enquanto área de conhecimento pode ser entendida como uma atividade de *elaboração, comunicação, pesquisa e difusão de documentos* (BISOGLIO, 1980). A documentação implica as ações de *organização e circulação* de informações (BIONDI, 1998), com vistas à socialização de saberes (DI PASQUALE, 2001). Pasquale (2002) caracteriza a documentação como *recuperação, escuta e reelaboração da experiência* por meio da narração de um percurso e da explicitação de pressupostos das escolhas realizadas.

A documentação pode ser considerada *práxis reflexiva* sobre o projeto e sobre a vivência, processo ligado à programação e à avaliação, à experiência, mas dotado de especificidades: a documentação *não é* o projeto, nem a experiência; é algo além, a *elaboração da experiência* que faz emergir o *sentido* do vivido, o conhecimento do processo e o referencial teórico-metodológico da ação. Documentação não apenas como

narração, mas como explicitação de conceitos-chave, escolhas metodológicas, em síntese, um processo de reflexão sobre a prática e de formação contínua.

Não apenas os educadores produzem documentação, mas também as crianças o fazem como forma de construir memória de suas experiências e apropriar-se de seu processo de aprendizagem. A documentação produzida pelo corpo docente, por sua vez, pode ser endereçada às famílias (como forma de conferir publicidade e visibilidade ao trabalho pedagógico), a outros educadores, ou à própria equipe, enquanto instrumento de planejamento e avaliação da ação.

A documentação no cotidiano do trabalho pedagógico de quatro pré-escolas públicas

A realização de estudo de caso em quatro pré-escolas municipais (uma em Bologna, Itália, e três em São Paulo, Brasil) permitiu-nos identificar a historicidade das práticas de registro e documentação construídas pelos diferentes coletivos institucionais em sua interação com os desafios concretamente vivenciados pelos sujeitos; a documentação pedagógica, portanto, relaciona-se ao projeto político-pedagógico institucional, e configura-se em diferentes modalidades, a depender de objetivos e interlocutores. Passaremos a expor, ainda que de maneira breve, as experiências desenvolvidas pelos coletivos com vistas a ampliar nossa compreensão sobre o sentido e o significado da documentação no contexto da Educação Infantil.

Na *Scuola dell'Infanzia* Don Milani¹, em Bolonha, pudemos identificar cinco modalidades de documentação presentes no cotidiano de trabalho, orientados por distintas intencionalidades: 1. Documentação do projeto pedagógico da escola: organizada por um grupo de três professoras, trata-se da sistematização do trabalho desenvolvido ao longo de um ano letivo, produzida sob forma de relato escrito, que tem como destinatários a própria equipe e outros educadores; o objetivo da produção é construir memória, avaliar e planejar (uma vez que a programação do ano seguinte é construída a partir dessa documentação); 2. Documentação para as famílias (em forma de vídeo, tem como intuito tornar acessível aos pais a proposta educativa, ampliando a comunicação); 3. Documentação produzida pelas crianças (organizada em livros individuais nos quais as crianças registram experiências significativas desenvolvidas ao longo do ano letivo); 4. Diário reflexivo (produzido por

¹ Optamos por manter o nome das escolas após consulta aos participantes da pesquisa.

algumas professoras, não se trata exatamente de documentação, mas de uma modalidade de registro pessoal).

A equipe demonstra clareza em relação à importância da documentação no contexto do trabalho pedagógico; ela perpassa o cotidiano de trabalho, relacionando-se a observação, planejamento, realização e avaliação, e é assumida como trabalho coletivo e compartilhado. Na visão das professoras, a documentação favorece a consolidação do projeto da escola, conferindo um sentido comum aos diversos percursos construídos. Destaque, ainda, para a intencionalidade que perpassa a produção: a necessidade de planejar a documentação é destacada pelas professoras, o que implica a reflexão sobre *o quê, para quê, para quem e como* documentar. Desse modo, uma mesma experiência pode ser documentada de diferentes maneiras, a depender da intencionalidade e do destinatário; há que falar, portanto, em *documentações*.

A EMEI² Quintino Bocaiúva, à época da realização da investigação, previa como meta em seu projeto político-pedagógico a ampliação e o refinamento da documentação pedagógica da escola, pautando o tema nos horários coletivos de estudo. Constatou-se que a equipe produzia muitos registros, mas era necessário conferir maior intencionalidade às produções, e empregá-la no sentido de aperfeiçoar o trabalho pedagógico. Além do caderno de registros diários – elaborado individualmente pelas professoras –, optou-se por incorporar ao trabalho a produção de uma espécie de portfólio da turma com a participação das crianças, o “Caderno de Memória”, no qual eram registrados acontecimentos significativos vivenciados pelo grupo. Outra modalidade de documentação organizada em 2009 foi o vídeo de cada turma a partir da seleção de fotografias e filmagens produzidas ao longo do ano, tendo as famílias como principal destinatário. Observa-se, portanto, a presença da documentação no cotidiano de trabalho, respondendo a finalidades distintas: reflexão sobre a prática, produção de memória e socialização do projeto pedagógico.

A inserção da documentação na EMEI João Mendonça Falcão, por sua vez, deu-se por intermédio da discussão sobre a avaliação na Educação Infantil. O portfólio da turma começou a ser produzido como resposta à necessidade de reconstruir o documento de avaliação das crianças até então empregado. Na visão da equipe, a produção do portfólio permitiu reconstruir a concepção de avaliação de forma a contemplar a diversidade de

² Escola Municipal de Educação Infantil.

experiências vivenciadas pelas crianças nos espaços e tempos que compõem a rotina escolar, as múltiplas possibilidades de aprendizagem e interação oferecidas pela escola, a riqueza encerrada no cotidiano construído por educadores e crianças enquanto partícipes de um grupo que tece diariamente sua história. Além disso, a produção do portfólio favoreceu o desenvolvimento de um *habitus* de registro nos professores, uma vez que sua organização demanda a observação e a construção de registros ao longo do processo.

Nesse sentido, cada professor produz, juntamente com as crianças, um portfólio do grupo contendo uma espécie de síntese do bimestre: no suporte, comum a todas as turmas (um caderno de grandes dimensões em material resistente), são organizadas fotografias, produções das crianças, falas, atividades realizadas pela turma. Trata-se de uma *seleção* de atividades e situações vivenciadas pelo grupo, registradas ao longo do bimestre de forma visual, gráfica ou escrita, e organizadas sequencialmente (em geral, em ordem cronológica), como uma narrativa do percurso construído pelo grupo. A linguagem empregada – predominantemente visual, com textos curtos e sintéticos – favorece a comunicação com as famílias, possibilitando a aproximação dos pais à intencionalidade pedagógica.

O portfólio pode ser definido como uma modalidade de documentação que tem como foco a descrição de um percurso de aprendizagem e desenvolvimento. Funda-se na documentação do real a partir de narrativas, fotografias, vídeos, episódios, e permite construir memória e pesquisar a situação. Para Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002), essa modalidade de documentação possibilita dar visibilidade ao trabalho da criança e compreender as hipóteses e teorias por elas formuladas, problematizando e articulando suas aprendizagens.

No contexto analisado, o portfólio representa a *sistematização do trabalho pedagógico e do percurso de um grupo*, o que possibilita a construção de *memória* e de *identidade* do projeto pedagógico coletivo, além da reflexão, pelo professor, acerca de sua prática e do desenvolvimento do grupo. A necessidade de conferir maior espaço à criança em seu percurso de aprendizagem, individualmente considerada, mostrava-se como desafio e tema de reflexão e ação na escola; no momento da pesquisa, a equipe empenhava-se em construir instrumentos que auxiliassem a observação e o registro dos percursos individuais, complementando a documentação do grupo.

Na EMEI Dom José Gaspar encontramos a documentação como tema de estudo no horário de trabalho coletivo desenvolvido no ano de 2010. Estabeleceu-se como meta construir formas de documentação que possibilitassem a comunicação com as famílias, conferindo visibilidade às aprendizagens das crianças e divulgando o trabalho. O desafio não era o de registrar – essa prática já existia na escola –, e sim o de tornar os registros elemento de análise e reflexão sobre as práticas, e instrumento de comunicação.

A imersão no contexto possibilitou-nos identificar diferentes espécies e instrumentos de registro e documentação que acompanham o processo pedagógico, a saber: 1. Planilhas para planejamento semanal; 2. Cadernos de registro do professor; 3. Vídeos; 4. Portfólios de projetos ou sequências didáticas; 5. Relatos semestrais de cada criança (considerando seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento). Cabe destacar, ainda, os registros empregados no processo de formação contínua em serviço na escola: as sínteses dos encontros e as narrativas de práticas pedagógicas produzidas pelas professoras. Trata-se de instrumentos fundamentais à reflexão e à construção de autoria sobre a prática e sobre o percurso formativo.

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

Podemos identificar, nesse contexto, o registro como *elemento da cultura organizacional*; o registro mostra-se incorporado ao projeto da escola e às práticas da grande maioria dos docentes, e se apresenta como objeto de reflexão e estudo por parte daquele coletivo. A construção de práticas de registro e documentação na escola insere-se em um processo de formação contínua e em contexto na qual esses instrumentos tornaram-se objeto de estudo articulado à elaboração do projeto pedagógico da escola. Não se trata de um processo único e homogêneo para todas as professoras; cada uma delas vai se apropriando dessas práticas de acordo com seus percursos individuais de formação e suas trajetórias profissionais, ainda que encontrem, no contexto da escola, um espaço profícuo à reelaboração da experiência e reconstrução da profissionalidade. Nesse sentido, à medida que o registro vai adquirindo significado e sentido à luz das demandas e necessidades

oriundas da prática pedagógica, e são respeitados os diferentes ritmos e estilos de produção, a documentação vai se configurando como elemento do projeto político-pedagógico e da cultura da instituição, alimentando esse projeto e sendo por ele alimentado.

O que nos dizem as experiências? Desafios e possibilidades da documentação pedagógica na Educação Infantil

Nesta última seção do artigo procuraremos destacar algumas reflexões possibilitadas pela investigação, sistematizadas em quatro tópicos.

1. Os diferentes modos de fazer e pensar a documentação pedagógica: uma prática em contexto

A pesquisa bibliográfica, combinada com os estudos de caso, possibilitou-nos compreender a documentação pedagógica como processo *intencional* de produção, seleção e organização de registros. Destacamos o elemento *intencionalidade* por se tratar de um movimento que implica planejamento e tomada de decisão acerca de objetivos, conteúdo, interlocutores e modos de produção; a documentação assume diferentes características a depender *do que* se documenta, *por que* e *para quem*, o que implica o emprego de diferentes linguagens tendo em vista a comunicação. Nesse sentido, a documentação assume diferentes finalidades: possibilita a *construção de memória*, a *comunicação* com famílias ou outros interlocutores, a *reflexão sobre as práticas* – e a (re)construção do projeto pedagógico institucional.

Os processos singulares de construção da documentação nos diferentes contextos analisados têm como ponto comum a *historicidade*: em todas as escolas o registro foi sendo incorporado às práticas como *resposta* a um desafio concreto vivenciado pela equipe: a) na *Scuola dell'Infanzia* Don Milani, a necessidade de tornar a criança também produtora de memória, possibilitando-lhe a apropriação de sua história vivenciada na instituição (no caso da documentação produzida pelas crianças); a intenção de aproximar as famílias do trabalho pedagógico (na documentação produzida pelos professores às famílias); o desafio de planejar e avaliar as ações (na documentação produzida pelas professoras relacionada ao projeto pedagógico anual); b) na EMEI Quintino Bocaiúva, a importância de produzir memória sobre as experiências realizadas por crianças e professoras na escola, e de

comunicar o trabalho às famílias; c) na EMEI João Mendonça Falcão, o desafio de construir modalidades de registro de avaliação do percurso formativo das crianças que garantissem maior interlocução com as famílias, e em consonância com as concepções de criança e de Educação Infantil assumidas pela equipe; d) na EMEI Dom José Gaspar, a importância de refletir sobre a prática no contexto de formação contínua em serviço, e de conferir visibilidade ao trabalho pedagógico.

Diante dos desafios, cada escola elabora modos particulares de produzir a documentação, mas mantém o olhar reflexivo sobre a prática de modo a identificar novas demandas, o que implica a continuidade desse mesmo processo. Dizemos isto porque, durante a pesquisa, as quatro equipes, ainda que tenham consolidado formas de documentar coerentes com os objetivos perseguidos, estavam às voltas de novos desafios relacionados a essa mesma documentação: como torná-la mais acessível a outros educadores, enquanto verdadeira comunicação (na *Scuola* Don Milani); como tornar o registro elemento de reflexão sobre a prática, ampliando suas possibilidades formativas (na EMEI Quintino Bocaiúva); como garantir o acompanhamento dos percursos individuais de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, por vezes ofuscados por uma documentação centrada no grupo (na EMEI João Mendonça); como conferir maior visibilidade às aprendizagens das crianças, tornando a documentação acessível às famílias (na EMEI Dom José Gaspar).

Os diferentes desafios enfrentados pelas equipes no momento da pesquisa são reveladores do que Alarcão (2002) denomina “escolas reflexivas”; somente em contextos que pensam a si mesmos, analisando as ações à luz das propostas e concepções que guiam o fazer, torna-se possível identificar desafios e construir formas de superação. Isto porque, nas palavras de Paulo Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2001: p. 29); a atividade pedagógica exige, por natureza, o processo constante de reflexão sobre a prática e de construção de novas possibilidades.

Não é razoável, portanto, institucionalizar práticas de registro, ou impor modelos pré-estabelecidos a serem seguidos pelas diferentes escolas, uma vez que cada realidade traz demandas que lhe são peculiares, e que exigem, portanto, respostas também particulares. Um esforço de homogeneização, além de improvável concretização prática, seria desastroso tendo em vista as diferentes realidades.

2. *Entre reprodução e criação: a importância da autonomia das escolas*

As diferentes formas de conceber e produzir a documentação pedagógica, ainda que particulares, inserem-se em um cenário mais amplo que poderíamos denominar de *cultura escolar* (TORRES, 2005), expressão de observáveis presentes em diferentes escolas. Na verdade, ainda não temos, nem mesmo no cenário da Educação Infantil, a ampla generalização do registro e da documentação pedagógica nas práticas cotidianas, ainda que esses termos estejam presentes em documentos oficiais, pesquisas e discursos que permeiam o imaginário pedagógico e que, certamente, exercem influência no modo como cada instituição organiza seu projeto.

Com estas observações pretendemos destacar que a originalidade dos percursos construídos pelas diferentes escolas não significa inexistência de interlocução com o todo social, ou com as esferas exteriores à escola; como aponta Pérez Gómez (2001), a escola precisa ser entendida como *cruzamento de culturas*: as culturas crítica, acadêmica, social, institucional e experiencial. Desse modo, a crescente preocupação com o registro e documentação no âmbito da Educação Infantil, expresso em publicações, pesquisas, cursos, intercâmbio com experiências estrangeiras, inserção da temática nas políticas públicas, entre outros, exerce influência sobre a escola e as práticas pedagógicas concretamente situadas, alimentando a construção dos projetos pedagógicos institucionais.

Entretanto, não se trata de assimilação ou reprodução de teorias advindas da pesquisa educacional, ou de propostas emanadas de órgão centrais da administração; nos processos de construção da cultura organizacional, as escolas criam e transformam esses elementos, em uma combinação de reprodução e criação autônoma de sentidos (TORRES, 2005). Se, em um primeiro momento, a produção de portfólios na EMEI João Mendonça pautava-se nas concepções da pesquisadora portuguesa Cristina Parente, após um período de experimentação a equipe escolar reconstruiu a proposta inicial de modo a contemplar suas necessidades, considerando os novos desafios elucidados no processo de reflexão sobre aquela *práxis*.

A elaboração de múltiplas formas de agir é possível graças à atuação dos sujeitos que compõem o coletivo institucional nos espaços de relativa autonomia conquistados pelas escolas. Ainda que exista uma estrutura comum a todas elas, há um espaço de autonomia no qual os agentes atuam e elaboram modos particulares de ser e estar, o que possibilita a

construção de identidades organizacionais singulares. É a ação dos sujeitos, e dos coletivos, que engendra a construção de múltiplas formas de registrar e documentar as práticas, incorporando-as ao projeto pedagógico institucional. Por outro lado, há que considerar tratar-se de realidades singulares e que, portanto, não correspondem à generalidade das escolas públicas municipais de São Paulo, ou de Bolonha; em muitos contextos, a temática ainda não se faz presente, ou perpassa a práxis de modo assistemático ou intuitivo.

Considerar a *historicidade* como categoria central à análise do processo de construção da cultura em contexto escolar implica valorizar as diferentes ações empreendidas pelas instituições, entendendo se tratar de um percurso no qual interferem diversas variáveis. Tal postura afasta a tentativa de estabelecimento de *rankings* entre as experiências, considerando algumas “mais desenvolvidas” ou “melhores” que outras. Se uma instituição italiana da cidade de Bolonha alcançou um nível de sistematização de registros, e de clareza acerca da intencionalidade daqueles, isso se deve ao fato, também, de estar inserida em um contexto no qual a documentação pedagógica encontra maior espaço em termos de divulgação e de pesquisa, por estar incorporada à cultura pedagógica da educação infantil. Não se trata de tomar uma proposta como modelo a ser seguido, mas de analisá-la com vistas a extrair elementos que alimentem os processos de reflexão e ação, considerando os contextos específicos. O fato de a documentação e o registro serem encontrados de forma bastante sistemática em algumas escolas municipais de São Paulo representa, a nosso ver, um avanço no sentido da incorporação desses elementos a um projeto pedagógico para a Educação Infantil. E, se falamos em processo, há que valorizar as inquietações, as buscas e os avanços empreendidos pelas escolas; uma análise mais detida permitirá observar a existência de experiências em andamento, muitas delas já em nível bastante avançado em termos de sistematização e apropriação pelos coletivos, *contrario sensu* do que ordinariamente se deduz do imaginário social acerca da qualidade das escolas públicas brasileiras. É importante destacar a relevância que experiências empreendidas pelas escolas podem ter enquanto sinalizadoras de caminhos ou indicadoras de possibilidades para o conjunto da Rede.

A consideração da centralidade da dimensão organizacional na construção de práticas de registro e documentação não significa ignorar a participação dos diferentes sujeitos envolvidos naquele contexto; ao contrário, além de contribuírem para a

configuração dessas experiências, recebem-na de diferentes formas, a depender de seus percursos individuais e do significado que o registro vai, ou não, assumindo em seu processo de formação contínua.

Essa constatação ficou bastante explícita nos estudos de caso; ainda que possamos considerar a existência de uma cultura organizacional que prioriza ou valoriza a documentação pedagógica, os modos de apreensão e participação dos diferentes sujeitos não se dá de modo idêntico e homogêneo. Entre o pessoal e o organizacional, a documentação assume diferentes significados para seus autores, o que engendra a diversidade na unidade, e possibilita efetivamente a construção da *autoria*.

3. *Entre estrutura e ação: o papel dos agentes individuais e das políticas públicas*

A afirmação da centralidade dos agentes que atuam no contexto escolar na construção da cultura organizacional não pode se sobrepor ao papel a ser desempenhado pelas políticas públicas na valorização do registro e da documentação no âmbito de um projeto pedagógico para a infância. No contexto da Rede Municipal de São Paulo, parece que as escolas estudadas anteciparam-se às políticas públicas, uma vez que agentes como coordenadores pedagógicos e diretores exerceram papel central na incorporação de práticas de registro por aqueles contextos antes mesmo de haver uma exigência em termos legais.

A consideração do papel central de coordenadores e diretores escolares não pode, por seu turno, significar a exclusiva responsabilização daqueles pela boa (ou não tão boa) qualidade do trabalho pedagógico; é certo que cabe àqueles profissionais a articulação da equipe na construção do PPP da unidade, mas atribuir-lhes com exclusividade a responsabilidade pelo “desempenho” da escola significa desconsiderar as inúmeras variáveis que configuram a prática educativa, e o papel de outros agentes no processo.

A inserção da temática “registro e documentação” nas agendas de formação propostas pelas Redes de ensino é um avanço no sentido de possibilitar uma maior divulgação da proposta, ainda desconhecida por parte dos profissionais que atuam na Educação Infantil (uma vez não estar presente, de maneira geral, nos cursos de formação acadêmica de professores, ao menos no que diz respeito à realidade brasileira). A institucionalização de práticas pode ser um risco, como já apontado, mas a *sensibilização* para a prática – mediante compreensão do conceito, do sentido e do significado no contexto

da proposta pedagógica da Educação Infantil – representa a possibilidade de essa discussão ingressar em diferentes coletivos, ressignificar as experiências ou fomentar a construção de alternativas ainda não experimentadas.

De todo o modo, há que se garantir maior espaço à divulgação/ socialização das produções das escolas, levando-as para além dos coletivos institucionais. É uma forma não apenas de valorizar o trabalho pedagógico e os saberes construídos por professores e alunos, mas também de sensibilizar outros agentes e outros coletivos para a produção de memória sobre suas ações. A existência, na cidade de Bolonha (e em diversas outras cidades italianas) de um Laboratório de Documentação e Formação que mantém arquivos de produções das escolas, assessoria às equipes (de acordo com as demandas por elas apresentadas) e cursos de formação contínua pode representar um elemento importante no processo de construção e consolidação de uma cultura de documentação.

Enquanto a boa qualidade da Educação Infantil ficar restrita à ação dos agentes individuais, e das escolas singulares, não poderemos falar em efetivação de uma política pública comprometida com as crianças e com a sociedade. Além de garantir melhores condições de trabalho aos profissionais, é preciso fomentar modalidades diversificadas de formação em serviço que, de fato, possibilitem aos coletivos a reflexão sobre seus reais problemas e necessidades (o que nem sempre é possível de ser alcançado via elaboração de programas homogêneos endereçados à totalidade de gestores e professores). O fato de ser mantido, pelo poder público, um espaço reservado à documentação pedagógica e ao oferecimento de cursos, palestras e assessoria aos professores e às escolas dinamiza as experiências de documentação empreendidas pelos contextos singulares, uma vez que os coletivos encontram espaço além dos muros da instituição para expor/ divulgar/ arquivar suas produções, consultar outros materiais, ou receber auxílio específico, a depender das necessidades vivenciadas.

A construção de uma cultura do registro na escola demanda, ainda, repensar a formação acadêmica de professores e gestores de modo a incluir a reflexão sobre o tema nos cursos de Pedagogia. Implica também assegurar, nos espaços institucionais, condições de trabalho que possibilitem a produção de documentação enquanto instrumento de análise do projeto político-pedagógico em ação, e de socialização e comunicação com a comunidade (famílias e Rede de Ensino). As políticas públicas também exercem importante

papel na sensibilização, no estímulo e na valorização dessas práticas via formação contínua e manutenção de espaços coletivos para socialização e arquivo de materiais. Trata-se, portanto, de uma ação conjunta, não exclusiva do professor ou da escola.

4. O registro e a documentação como elementos do Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil

Como palavra final, nossa tese é a de que o registro e a documentação precisam ser concebidos não apenas como postura individual (o professor que registra), nem, tampouco, como postura organizacional (a “escola” que registra – o registro como elemento da cultura organizacional); defendemos a incorporação do registro ao projeto político-pedagógico da Educação Infantil. Trata-se de um projeto fundado em algumas concepções, a saber:

- A consideração da Educação Infantil como espaço de educação formal, dotada de especificidades em função das características de seu público – crianças pequenas –, o que implica o reconhecimento de uma identidade própria a essa modalidade;
- O reconhecimento da criança como pessoa, sujeito de sua aprendizagem, partícipe, o que implica a construção de posturas pautadas no respeito a suas falas e ações – o que não significa espontaneísmo;
- A necessidade de manutenção de tempos e espaços diversificados que possibilitem múltiplas experiências de aprendizagem, incluindo a diversidade das linguagens humanas e a centralidade das interações (criança-criança, criança-adulto);
- A percepção da complexidade da prática pedagógica, e de seu inacabamento, do que decorre a busca constante pela articulação entre teoria e prática, discurso e ação, mediados pelo processo de reflexão sobre as práticas à luz dos desafios identificados;
- O reconhecimento do professor como autor de sua prática e produtor de saberes, e a valorização do registro como instrumento inerente aos processos de planejamento e avaliação da ação;

- A centralidade da comunicação com as famílias (e da interação família-escola), do que decorre a necessidade de criação e ampliação dos canais de participação e de socialização da experiência da criança no espaço institucional;
- A valorização do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição de Educação Infantil, e a importância de sua divulgação com vistas à reconstrução, no contexto social, das imagens de criança, de Educação Infantil e de professor de Educação Infantil, o que implica o reconhecimento da centralidade dessa etapa da Educação Básica não apenas para aquelas famílias e crianças que frequentam a escola, mas também para a sociedade como um todo.

Se a construção de um projeto pedagógico para a Educação Infantil – ou melhor, para as *Escolas de Infância*, uma vez que a criança não deixa de ser criança ao ingressar no Ensino Fundamental – requer a incorporação, nas práticas pedagógicas, do registro e da documentação, podemos dizer, por outro lado, que essa mesma documentação engendra ou alimenta o projeto, favorecendo a análise de práticas e concepções. Para tanto, também a documentação precisa ser assumida, pelos coletivos, como atividade intencional e objeto de reflexão; não se trata simplesmente de incorporar modalidades de documentação, e documentar por documentar, mas de tornar essa produção objeto de análise.

Registro e documentação não constituem conceitos vinculados apenas à Educação Infantil; a partir dos elementos discutidos nesta pesquisa, é possível concluir que se trata de postura pedagógica assumida por professores e coletivos, pautada em determinadas concepções de educação, de criança e de infância. Nesse sentido, práticas de registro e de documentação podem existir não apenas em creches e pré-escolas, mas em outros níveis de ensino como Fundamental e Médio, sem desconsiderar as características dos diferentes contextos, e as condições de trabalho daqueles profissionais.

Referências Bibliográficas

- BENZONI, Isabella. *Documentare? Sì, grazie*. Maggioni Lino: Edizione Junior, 2001.
- BIONDI, G. Documentare il fare scuola. In: BERGONZINI, A.; CERVELLATI, M.; SERRA, M. *Documentare tra... memoria e desiderio*. Modena: Centro di Documentazione Educativa di Modena, 1998.
- BISOGNO, P. *Teoria della documentazione*. Milano: Franco Angeli Editore, 1980.

- BRASIL, MEC. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 1996.
- BRASIL, MEC, CNE, CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.
- BRESCI, L. et al. La documentazione: un modo di fare educazione. In: *Scuola dell'infanzia*, settembre/ 2007.
- CORSARO, W. A Reprodução Interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. In: *Educação, Sociedade e Culturas*. N. 17, 2002.
- DI PASQUALE, G. et al. L'arte della documentazione. In: *HP*, 2001.
- FREIRE, M. O registro e a reflexão do educador. In: _____ (coord). *Observação, registro, reflexão – Instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; AZEVEDO, Ana. O Projeto dos Clautros: no Colégio D. Pedro V – Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. In: *Educação & Sociedade*. Vol. 18, Nº 60, Campinas, Dez/ 1997.
- PASQUALE, M. *L'arte di documentare: perchè e come fare documentazione*. Milano: Marius, 2002.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed: 2001.
- QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. In: *Eurosocial Report*, n. 47, 1993 (tradução de Maria Letícia Nascimento). Mimeo.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e Culturas da Infância. In: www.iec.uminho.pt. Acesso em 28/10/2007.
- STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 1994.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. In: *Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 435-451, out/ dez 2005.

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

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