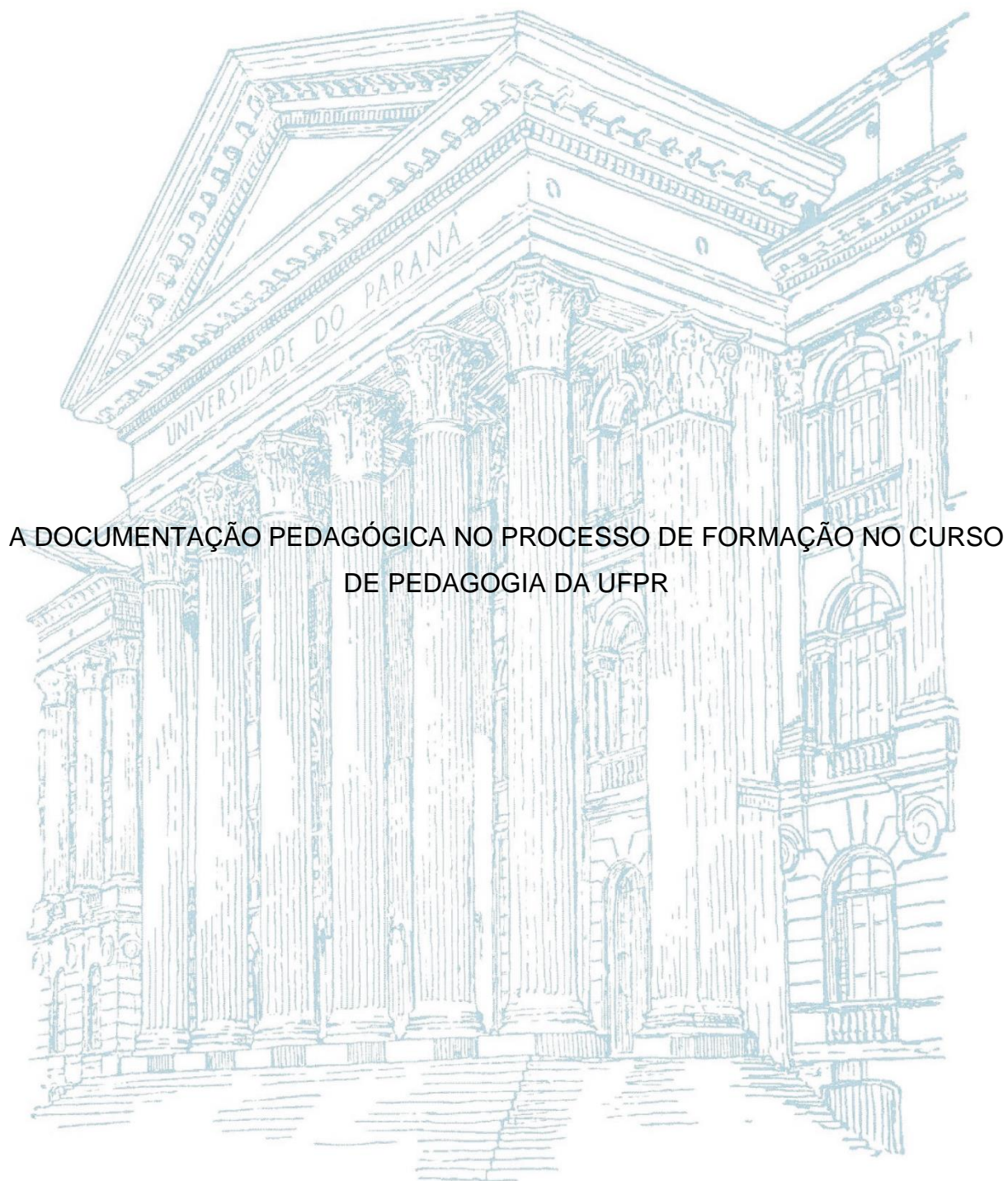


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA BEATRIZ CHISTE CRUZ



A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO NO CURSO
DE PEDAGOGIA DA UFPR

CURITIBA

2018

ANA BEATRIZ CHISTE CRUZ

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO NO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Scalabrin Coutinho.

CURITIBA

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço às mulheres fortes que de alguma forma estiveram presentes em minha vida. Em especial a minha avó Verônica (*in memorian*), por ter criado e educado as mulheres que mais amo nessa vida, minha mãe Rosi - Ana e minha Tia Mônica. Também a todas as minhas tias e a minha avó Leonor (*in memorian*) que dedicaram seu tempo, afeto, educação e o mais importante muito amor em todos os momentos de minha vida. As minhas primas por serem as irmãs que não tive, em especial: Andressa, Paloma e Bianca.

Às minhas eternas vizinhas Chica, Eva (*in memorian*), Kedman e D. Dirce e a todo o pessoal da rua Santana do Itararé onde vivi bons momentos em minha infância. Ao meu quarteto fantástico, minhas vizinhas Rafaela, Celia, Bruna e Beatriz que sabem todas as minhas histórias de adolescência e são apoio sempre que necessário.

Ainda às minhas amigas do tempo do Ensino Fundamental e Médio Bruna, Fabiele e Day, Fernanda e Patrícia. A quatro professoras Jussara, Enedina, Cristina e Gilmara, a essas devo o olhar que direcionei ao trabalho docente e também todo o carinho que tinham por uma aluna agitada.

As minhas meninas da Universidade, essas que estiveram comigo ao longo desses cinco anos. A três meninas superpoderosas Alessandra Biscaia, Alessandra de Simas e Dulce Schramme, que de alguma forma estiveram sempre comigo compartilhando todos os momentos desses cinco anos de amizade. Minha gratidão a toda a vida vivida juntas.

As meninas da minha turma: D. Dalva, considerada um xodó por todas, Daniela, minha conselheira, Marina, Aline, Fabi, Dalila e as Amandas. As vizinhas de turma: Kamylla, minha dupla de PIBID, Maristela e sua mente rápida e certa, Paulinha, que sabe tudo sobre a organização estrutural da UFPR.

As amigas que fui “achando” pelos corredores, essas que são tesouros encontrados: Karina e sua forma genuína de ser divertida. As meninas mais zen que conheço, Camila e Mariana, Laura a mais esquentadinha, Sheila, uma das gurias mais fofas que conheço, Thaix, cheia das dicas de passeio e vida, Robertinha e seus inúmeros conhecidos/as, Fran que está no NEPIE desde criança e nos ensina uma porção de coisas. Também à Natalie, Camille, Gabi, Ana M., Mariah, Isabela, Sara,

Ana T., Poli e Jéssica. Essas que fazem parte dos encontros improváveis que fazem sucesso em meu coração.

A Fernanda Christina Stuber, que conheci no Curso de Pedagogia, mas poderia ter conhecido muito antes, essa segurou todos os meus perrengues de maneira doce e gentil, muito carinho por ti minha amiga!

As minhas professoras de curso e vida todo meu carinho, em especial: Minha Orientadora Ângela Maria Scalabrin (sobrenome esse que me remete a palavras mágicas) Coutinho, dedico cada palavra escrita nesse TCC, pois sempre tive problemas de auto estima relacionados à minha escrita, ela me mostrou que precisamos tentar. Ela tem delicadeza e profundidade em seu ser, é daquelas que luta por tudo que a cativa, mesmo que seja preciso persistir. A vida me presenteou e sou imensamente grata a cada instante vivido junto à minha orientadora.

A Neila Tonin Agranionih, que em todo tempo compartilhado me incentivou a voar e saltar para tudo que podia vivenciar, obrigada mamãe incrível! A Samara Mendes que me ensinou a procurar memórias históricas, além de ser dona de um abraço confortante. A Gizele de Souza, que tem jeito de gente diferente que chama atenção, serei sempre a Beatriz do Chico, dessas coisas que ela inventa para estar junto da memória da gente para sempre. Catarina Moro que chega de mansinho e vai se agigantando na vida da gente com o olhar atento é o tipo de pessoa que cuida da gente. As servidoras da UFPR, em especial D. Julita e D. Tereza.

Também aos homens que estiveram comigo em especial a Meu Pai-drasto Alfredo e meu pai Antônio Esequiel, aos meus tios Vergílio e Gerson por estarem comigo desde sempre. Aos meus avós Marino e Devanir (*in memoriam*). Aos meus primos e amigos: Iorge, Alan, Viktor, Yann, Sartori, Rui, Pe. Vitorino e Pe. Edson. A dois professores: Udo, a qual dedico meus desenhos e tenho gratidão por todo incentivo dado aos mesmos e ao Odilon, que nos ensina a observar a alteridade das relações.

As forças que regem o universo. Em especial minha fé em Ns. Maria aquela que passa a frente.

E por fim, à Universidade Federal do Paraná, a todos os setores e organizações que a compõem e em especial ao Setor de Educação, composto pelo Curso de Pedagogia que em todo o caminho percorrido organizado pelo mesmo direcionou meu olhar para a luta em busca de uma sociedade mais justa e com educação de qualidade.

POESIA

Gastei uma hora pensando um verso

que a pena não quer escrever.

No entanto ele está cá dentro

Inquieto, vivo.

Ele está cá dentro

E não quer sair.

Mas a poesia desse momento

Inunda minha vida inteira.

- Carlos Drummond de Andrade

(2013, p. 45)

RESUMO

Neste trabalho são apresentadas considerações sobre a documentação pedagógica e sua presença na formação dos/das estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Com o intuito de compreender se os (as) estudantes sabem o que é documentação pedagógica? Observam a documentação como aliada do cotidiano nas instituições? Observam nela potencialidade para informar, registrar, auxiliar no planejamento e repensar situações vivenciadas tanto na relação criança/criança e crianças/adultos? A pesquisa se deu por meio da organização de dois grupos focais com a participação de estudantes do último ano do curso. Um dos grupos foi constituído por estudantes já concursados e, portanto, vivenciavam todos os dias o cotidiano das instituições, e o outro com estudantes que não necessariamente tinham contato com instituições e crianças todos os dias. Com o intuito de observar a documentação pedagógica presente na formação ofertada pelo Curso de Pedagogia e a compreensão que os/as estudantes têm sobre a mesma, o trabalho conta com uma abordagem teórica sobre a documentação pedagógica, fundamentada principalmente em autores italianos e sobre a observação e o registro com base em autoras brasileiras como Madalena Freire e Luciana Ostetto. Após as análises dos temas elencados com a realização dos grupos, sendo eles a concepção dos/as estudantes a respeito da documentação pedagógica, como a utilizam, a formação recebida na Universidade, a relação com as vivências práticas e o tempo como um dos principais impedimentos para a efetiva presença da documentação no cotidiano das instituições, conclui-se que as/os estudantes têm acesso à documentação pedagógica ao longo do Curso de Pedagogia em vivências múltiplas e diferenciadas. Esse argumento está construído na observação das experiências citadas pelos/as participantes, que remetem a uma concepção de documentação pedagógica que a compreende como composta e não com uma definição única, como um processo constituído por partes isoladas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Documentação Pedagógica. Formação de Professores - Pedagogia.

ABSTRACT

This paper presents some reflections about the pedagogical documentation and its presence in the training of the students of the Pedagogy course of the Federal University of Paraná (UFPR). In order to understand whether the students know what is pedagogical documentation? Do they observe the documentation as an ally of everyday life in institutions? Do they observe in it the potentiality to inform, register, assist planning and rethinking experienced situations both in child/child and children/adults relationships? The research was carried out through the organization of two focus groups with the participation of students of the last year of the course. One of the groups was made up of students who were already hired, so they live the daily life of the institutions, and the other had students who did not necessarily have contact with institutions and children every day. In order to observe the pedagogical documentation present in the training offered by the Pedagogy course and the students' understanding of it, the work has a theoretical approach on pedagogical documentation, based mainly on Italian authors and about the observation and the recording based on Brazilian authors such as Madalena Freire and Luciana Ostetto. After analyzing the themes listed during the groups, being them: the students' conception of the pedagogical documentation, how they use it, the training received at the university, the relationship with the practical experiences and time as one of the main impediments for the effective presence of documentation in the institutions' daily life, it is concluded that the students have access to the pedagogical documentation throughout the Pedagogy course in multiple and differentiated experiences. This argument is built on the observation of the experiences cited by the participants, which refer to a conception of pedagogical documentation that understands it as composed and not as a single definition, as a process composed of isolated parts.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical Documentation. Teacher Training - Pedagogy.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Divisão dos/as participantes por cor/raça e gênero	19
GRÁFICO 2 – Raça/cor ingressantes do Curso de Pedagogia dos anos de 2016 e 2017	20
GRÁFICO 3 – Gênero do quantitativo de alunos/as matriculados/as no Curso de Pedagogia no ano de 2018	21
GRÁFICO 4 – Idade dos/das participantes	22
GRÁFICO 5 – Turno de frequência dos/das participantes	23
GRÁFICO 6 – Conclusão do curso dos/das participantes em 5 anos	24
GRÁFICO 7 – Número de participantes com formação no Magistério	46
GRÁFICO 8 – Participantes que tiveram acesso a projetos de pesquisa ou extensão na universidade	54

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. METODOLOGIA	13
3. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	25
3.1. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESCUTA, OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO	25
3.2. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA RELATADA EM DOCUMENTOS FEDERAIS E MUNICIPAIS	32
4. GRUPOS FOCAIS EM ANÁLISE: A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	37
4.1. PERSPECTIVAS DO/DAS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO À DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA UTILIZAÇÃO	37
4.2. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA PRESENTE NA UNIVERSIDADE?	45
4.3. ATUAÇÃO JUNTO À DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A SUPERAÇÃO DA FALTA DE TEMPO	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
6. REFERÊNCIAS.....	65
APÊNDICE 1 - CONVITE.....	68
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	69
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL.....	70
APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE PERGUNTAS GRUPO FOCAL.....	71

1. INTRODUÇÃO

Na educação Infantil a documentação pedagógica é vista por vários estudiosos como ponto fundamental na organização do trabalho pedagógico dos/as professoras (res), com ela é possível observar com maior cuidado as experiências da turma e das crianças em sua individualidade. A documentação pedagógica é uma grande aliada no cotidiano da educação infantil, a mesma captura detalhes da vida vivida junto às crianças, deixa marcada a história, sendo assim possibilita a retomada de acontecimentos e a criação de novas possibilidades baseadas nas já existentes.

A valorização da documentação para a área da educação começa a tomar forma em meados da década de 1950 na Itália com Loris Malaguzzi, idealizador e gestor por muitos anos do projeto educativo para a infância em Reggio Emilia. Este contexto propõe o termo “Documentação Pedagógica”, que compreende a observação, o registro, a reflexão, o planejamento, as produções das crianças, a avaliação e que deve ser compartilhada entre crianças, professores, famílias e instituição, um todo na busca de detalhes que façam compreender melhor o cotidiano vivido e assim planejando novas rotas com maior conhecimento sobre os envolvidos.

No Brasil com Madalena Freire, na década de 1980, tínhamos o uso do termo “Registro”, que traz consigo a mesma compreensão sobre a relação da observação e do planejamento e sua necessidade para a compreensão das crianças, porém aqui encarado como um diário do (a) professor (a) não compartilhado com os demais envolvidos no processo educacional além da interação adulto/criança. Partilho da escolha por usar o termo “Documentação Pedagógica” acreditando ser mais abrangente, porém no decorrer do trabalho também utilizarei registro, pois sua acepção não se distancia da ideia italiana de documentação. Vista a importância do significado dos dois termos para a pesquisa, ambos servem para organizar o trabalho pedagógico com bases nas vivências do cotidiano, dando suporte para narrar capítulos já vivenciados ou que estão sendo desenvolvidos e ainda planejar ações futuras junto às crianças.

Nesse sentido, a documentação serve para ajudar a evidenciar a prática já existente com vistas a melhorar as próximas atuações junto às

crianças e ao coletivo institucional. Não podemos dizer aqui que a documentação registra todo o cotidiano, pois sabemos que a mesma capta “fragmentos”, por meio de imagens e falas dos acontecimentos, por isso a importância da formação do olhar dos (das) profissionais desde a graduação até as formações continuadas.

O interesse pelo tema da documentação surgiu da vivência no estágio em Educação Infantil, no curso de Pedagogia, realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), na cidade de Curitiba, onde acompanhava uma turma de maternal I, faixa etária de 1 a 2 anos de idade. Estar com os bebês me fazia observar várias ações das profissionais nas atividades pedagógicas, mas minha atenção maior recaiu sobre os registros. Como acompanhei a turma de bebês durante um ano pude estar presente em várias ações, uma delas foi a elaboração dos “pareceres” sobre crianças, quando percebi que a ação de registrar tomava forma sem ser uma ação do cotidiano; não registravam pequenas sutilezas do dia-a-dia, mas precisavam ali caracterizar as ações das crianças para apresentá-las às famílias.

Ainda nas reflexões sobre a rotina junto às profissionais, não posso julgar a falta de familiaridade com documentações diversificadas, pois sabemos que por vezes a formação pouco contribui para o desenvolvimento de outras formas de registrar e acompanhar a turma, talvez tenham vagas lembranças de seus processos de estágios ou outras formações, nem todos(as) dedicam a produção de seu artigo final sobre o tema, quem dera dão importância para seus cadernos de registro, acaba sendo mais uma parte burocrática do processo ao invés de usá-los como grande aliado na busca por compreender melhor o cotidiano da turma e de suas próprias ações enquanto profissionais.

É nesse sentido que busco estudar a compreensão à respeito da documentação pedagógica pelos (as) estudantes do último ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Os (as) estudantes sabem o que é documentação pedagógica? Observam a documentação como aliada do cotidiano nas instituições? Observam nela potencialidade para informar, registrar, auxiliar no planejamento e repensar situações vivenciadas tanto na relação criança/criança e crianças/adultos?

Para buscar indicativos de respostas a essas questões, desenvolvi um estudo qualitativo com uso de dois grupos focais no intuito de proporcionar o diálogo entre sujeitos envolvidos na pesquisa, ter mais espaço para argumentação e possibilitar o confronto de ideias entre os participantes, aspectos que uma entrevista tradicional não me ofereceria. Foram dois grupos distintos, um dos grupos composto por estudantes que já atuam em seu cotidiano na Educação Infantil e já são formados pelo magistério, contando com a presença de quatro participantes, e outro com cinco estudantes que não necessariamente atuavam com as crianças e têm a graduação como primeira formação. Os grupos ocorreram em dias distintos, porém com a mesma organização, pois o intuito era que mesmo estando separados pelas características já citadas, que tivessem como base o mesmo roteiro de conversa.

Esse trabalho de conclusão de curso está organizado em três partes: A primeira que pretende abordar a metodologia utilizada, a segunda apresenta o referencial teórico intitulado “A documentação pedagógica”, iniciando com subtítulo “Documentação pedagógica como escuta, observação e reflexão. ”, contendo os principais autores referentes ao tema da documentação pedagógica abordando algumas discussões a respeito e “A documentação pedagógica relatada em documentos federais e municipais. ”, que apresenta um levantamento de documentos federais e municipais que mencionam o trabalho com a documentação pedagógica.

A segunda parte composta pela análise dos dados gerados durante a realização dos grupos focais intitulada “Grupos focais em análise: uma relação entre a documentação pedagógica, formação, práticas e tempo”, sendo dividida em “Perspectivas do/das participantes em relação a documentação pedagógica e sua utilização”, que trata sobre o que os/as participantes pontuam sobre o que entendem como documentação pedagógica e como a mesma pode ser utilizada. “A documentação pedagógica presente na universidade?”, esse que vem ao encontro da formação e aí pontua-se referenciais sobre formação e aborda-se a formação que os/as estudantes têm em relação à documentação pedagógica no Curso de Pedagogia da UFPR.

Como uma última análise, na seção “Atuação junto a documentação pedagógica e a superação da falta de tempo”, trata-se dos principais desafios para a utilização da documentação pedagógica na ação docente, pontuado como foco principal o tempo. O trabalho se encerra com as considerações finais, nas quais apresenta-se os apontamentos mais pertinentes que a pesquisa realizada conseguiu mensurar sobre a formação em relação à documentação pedagógica dos/das estudantes no Curso de Pedagogia, além da importância e utilização que reveladas pelos (as) participantes do estudo.

2. METODOLOGIA

Tendo como objetivo observar a relação das estudantes do último ano do Curso de Pedagogia com a documentação pedagógica, foi realizada uma pesquisa qualitativa e descritiva. A primeira etapa focalizou o levantamento da produção nas plataformas CAPES, Google Acadêmico e Scielo. Na plataforma CAPES: Utilizando como palavras-chave “documentação pedagógica”, obtive um total de 27 resultados. Refinando com preferência para a área da educação tornaram-se 13 resultados, deles foram utilizados apenas dois que possuem relação com a pesquisa desenvolvida. Já na Plataforma Google acadêmico: utilizando como palavras-chave "documentação pedagógica" foram 1.030 resultados, incluindo patetes e citações, refinando a pesquisa sem as mesmas foram 989 resultados. Até a página 11 os resultados estavam indo ao encontro do tema, os resultados já desviaram do assunto trazendo as palavras documentação pedagógica não mais como título, mas sim aparecendo no corpo do trabalho. Deste total de páginas, selecionei 5 trabalhos que têm relação mais direta com a pesquisa. Foram utilizadas também as palavras-chave “registros na Educação Infantil” e “registros”, mas as mesmas não produziram um resultado que vinha ao encontro do tema central, decidindo assim ficar somente com “documentação pedagógica” como palavra-chave.

Como no levantamento foram encontrados resultados que coadunam com a temática da pesquisa, mas nenhum com o tema direto da documentação pedagógica e a formação inicial de professoras, muitos deles como formação continuada, entendemos a importância do tema da pesquisa, vendo que o mesmo não vem sendo discutido.

No intuito de compreender os (as) estudantes em suas expectativas, inseguranças e práticas já existentes sobre a documentação realizou-se grupos focais:

Kitzinger (1994, p. 113) diz que o grupo é “focalizado”, no sentido de que envolve algum tipo de atividade coletiva – como assistir a um filme e conversar sobre ele, examinar algum texto sobre algum assunto, ou debater um conjunto particular de questões. (GATTI, 2005, p.7)

Escolher um percurso metodológico para o tema “documentação pedagógica” torna-se uma tarefa cara, pois precisa dar conta de demandas e expectativas de registros de forma que possa atender boa parte dos detalhes das falas, gestos, angústias, certezas, incertezas e demandas que os (as) participantes da pesquisa apresentam na busca de compreender suas vivências com a documentação pedagógica. Gatti (2005, p.11) destaca que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, construindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11)

Sendo assim, um grupo focal permite essa partilha uma interação entre pensamentos os quais podem ser diversificados ou encontrar pontos iguais entre si. Para tal foram organizados dois grupos focais: um com a participação de estudantes já atuantes na Educação Infantil Municipal da cidade de Curitiba e outro com as que não necessariamente vivenciam todos os dias o cotidiano da Educação Infantil simultaneamente com o curso. Tal escolha se deve a intenção de investigar como o Curso vem oferecendo a formação e se o mesmo atende as demandas e expectativas em relação à documentação pedagógica e a formação inicial que se deve ter para atuar na prática pedagógica.

Para isso foram realizados dois grupos focais: o primeiro, denominado como Grupo I (G1), com quatro estudantes que já atuam como professores/as de turmas na Educação Infantil da cidade de Curitiba e o Grupo II (G2), que contou com a participação de cinco estudantes que não necessariamente atuam na Educação Infantil simultaneamente com sua formação no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná.

Um dos pontos comuns aos estudantes pesquisados é que todos estivessem cursando o último ano do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná. O contato foi facilitado por também estar cursando o último ano do curso no período noturno e como durante o curso temos a possibilidade de cursar matérias em ambos os períodos, sejam elas obrigatórias quando

ocorre a possibilidade de vaga ou as optativas que são oferecidas em ambos os períodos do dia, podendo ser organizadas pelos (as) estudantes da melhor maneira em sua grade. É nesse contexto que pude conhecer colegas de ambos os turnos e que vivenciavam diferentes períodos do Curso.

Então elencar e convidar os participantes dos grupos se tornou algo facilitado pela proximidade, com o cuidado de se ter participantes dos dois turnos em ambos os grupos. Porém, com as especificidades de serem grupos distintos em outros aspectos como: estar convivendo com o cotidiano da educação Infantil junto à experiência de formação no Curso, o que gerou a procura pela constituição do grupo com estudantes que atuam na educação infantil, sendo a escolha pelos (as) concursados (as) na cidade de Curitiba, pois além de estarem todos os dias com as crianças já tinham uma formação inicial que era o magistério. Como era um pequeno grupo de estudantes que se encaixava nesse perfil, optou-se por fazer contato e chamar a todos (as) que se encontravam nessas características, esses (as) encontrados por meio de muita comunicação entre outros (as) colegas de Curso que se encontravam no último ano e então poderiam ajudar a encontrar e detectar possíveis participantes. O mesmo ocorreu em relação ao segundo grupo, pois a procura por estudantes do último ano que não estavam necessariamente junto às crianças todos os dias no último ano de Curso, grupo também representado por um pequeno número, visto que muitos (as) deles (as) fazem estágios não obrigatórios na Educação infantil.

Sendo assim, por mais que sejam colegas de curso, tinham que ser respeitados os critérios delimitados, além da disponibilidade de horário para estar presente no dia da realização do grupo focal, esse negociado com os (as) participantes nas primeiras conversas e após, quando foram criados grupos no whatsapp para chegarmos a uma data que fosse consenso para todos (as)

Os (as) participantes receberam um convite¹ para a realização do grupo focal, o mesmo convite foi enviado aos dois grupos mudando somente data e hora do encontro, assim como o termo de consentimento² para a utilização dos dados coletados que foram disponibilizados para os dois grupos

¹ Disponível no apêndice 1.

² Disponível no Apêndice 2.

com o mesmo contexto e com a alteração de alguns dados, pois os dois grupos deveriam ser realizados da mesma forma.

Ainda sobre o termo de consentimento, um de seus tópicos abordava sobre a identificação dos (das) participantes, o mesmo pedia a permissão para tratar os participantes pelo primeiro nome no texto síntese da pesquisa, o que foi aceito por todos (as). Porém, ao término da transcrição dos áudios percebeu-se que os participantes estariam em uma situação de constrangimento com o primeiro nome divulgado, pois como estão são participantes do último ano do curso de pedagogia do ano de 2018 seriam facilmente identificados. Desta forma, foram enviadas mensagens alguns dias após a realização dos grupos pedindo que escolhessem nomes fictícios e gentilmente escolheram nomes de seu agrado para serem identificados na pesquisa.

Além da organização da conversa, um questionário individual³ com treze questões foi preenchido antes do desenvolvimento do grupo focal baseado em um roteiro⁴ que continha dez questões utilizadas para orientar a conversa, com a possibilidade de respostas formuladas junto aos (às) participantes, quando puderam concordar assim como discordar e incorporar formulações pessoais, que não haviam sido questionadas. Os questionários foram organizados da mesma forma para ambos os grupos, pois a intenção era ter o mesmo conteúdo para o público que era diferente em algumas especificidades e parecido em outras, como estar cursando o último ano do Curso de Pedagogia, mas não necessariamente estar atuando junto às crianças.

A realização do questionário individual nos permitiu trabalhar com dados de forma quantitativa, sendo assim são apresentados gráficos e uma tabela para classificar em categorias de análise os (as) participantes. Ou seja, temos essa relação de uma pesquisa qualitativa com a presença de dados quantitativos.

O desenvolvimento das ideias e hipóteses encontradas no diálogo que se deu durante a realização dos dois Grupos Focais foi registrado por meio de

³ Disponível no Apêndice 3.

⁴ Disponível no Apêndice 4.

áudios com duração de aproximadamente uma hora e vinte minutos para cada grupo. Após foram transcritos em arquivos separados, as duas transcrições renderam quarenta e cinco páginas. Para a organização das transcrições utilizamos uma tabela com códigos para melhor compreensão de aspectos que ocorrem nos diálogos dos grupos Inspirada na releitura feita por Manzini (s/d p. 8) dos quatorze sinais mais utilizados elencados por Marcuschi (1986), assim fez-se cópia fiel de alguns dos sinais utilizados pelo autor e outros sinais escolhidos pela autora da pesquisa, incorrendo em adaptações necessárias:

Falas simultâneas: [[]	Usam-se colchetes para dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.
Sobreposição de Vozes: [Dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.
Pausas e silêncios: (+) ou (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundos, cronometradas, indica-se o tempo.
Truncamentos bruscos: /	Quando o falante corta a unidade pôde-se maçar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.
Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA	Sílaba ou palavras pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual.
Indicação de transição parcial ou de eliminação: ... ou /.../	O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.
Indicação de fala dos/participantes ""	Para fala dos participantes do grupo "Fala ao meio".
Nome dos participantes (())	Para identificação de fala usa-se parênteses
Início de fala -	Indica início de fala troca para outro/a participante
Demais considerações	() Indica a utilização de informações complementares

QUADRO 1 – Códigos utilizados na organização das transcrições dos grupos focais
Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados de Marcuschi (1986 apud MANZINI, s/d).

Foram realizados ambos os grupos na mesma sala do prédio Dom Pedro I, localizado no campus Reitoria, um ambiente com um tamanho reduzido, com intuito de se tornar algo mais aconchegante. Na sala havia uma mesa de reuniões ao centro, que possibilitava que todos (as) os (as) participantes se observassem durante toda a realização do grupo focal, um gravador e um celular também com a função de gravar o áudio ali desenvolvido. Assim como um lanche disponível aos participantes.

Todos (as) os (as) participantes se conheciam pelo menos de vista pelos corredores da Universidade, o que nos ajudou no desenvolvimento da pesquisa, pois sentiam mais à vontade por estarem entre colegas e não totais desconhecidos. Bem como a presença de duas colegas, uma para a realização de cada grupo, estas já formadas pela Universidade também no Curso de Pedagogia, as quais os participantes já as conheciam também. Desempenhavam o papel de quem capta e registra aquilo que os áudios não nos permitem saber, ou seja, as expressões, gestos e tudo o mais que achassem necessário, o que foi organizado em pequenos registros escritos com o assunto/tema e a descrição das reações, que ajudaram na transcrição dos áudios bem como a minha participação como mediadora, além de articular caminhos por meio de questionamentos propositais para que o grupo desenvolvesse hipóteses importantes à pesquisa e não acabassem se perdendo no assunto; ainda auxiliou nas transcrições, por conter memórias do timbre de voz dos/das participantes auxiliando na transcrição dos áudios.

Com a utilização dos dados do questionário individual foi possível mensurar algumas especificidades dos participantes, apresentadas sem separação por grupo (G1 e G2). Dados esses que serão trazidos alguns na metodologia e outros no desenvolvimento da análise dos dados. Organizou-se então uma primeira análise sobre gênero e cor que foram as duas primeiras perguntas do questionário:

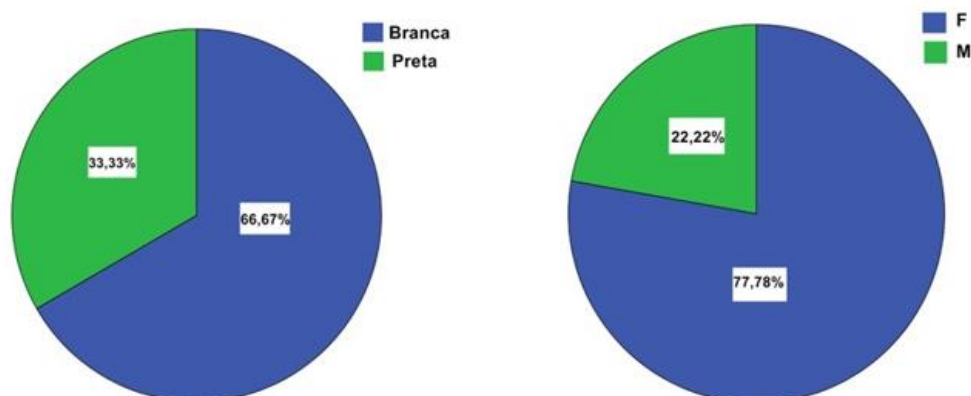


GRÁFICO 1 – Divisão dos/as participantes por cor/raça e gênero
 Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do questionário individual.

Os gráficos apresentados mostram a predominância das participantes do gênero feminino e brancas. Esses dados são somente das participantes dos grupos focais, porém essa realidade se faz presente no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, onde a maior parte dos integrantes do Curso é constituída por mulheres brancas, como mostram os Gráficos 2 e 3, que trazem os dados dos (das) estudantes do Curso de Pedagogia. O Gráfico 2 trata dos/das estudantes que ingressaram no Curso nos anos de 2016 e 2017, já o 3 apresenta o quantitativo de alunos (as) matriculados (as) no Curso de Pedagogia. Essa diferença é decorrente do fato dos dados serem provenientes de diferentes locais, um deles foi fornecido pela Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN) e o outro junto a coordenação do Curso de Pedagogia.

No Gráfico 2 referente ao ano de 2016 uma maioria de estudantes se declarou brancos (as). Porém, em 2017 temos a maior concentração de indivíduos que não declaram nenhuma das opções, ainda assim dos declarantes os/as brancos/as estão reunidos em maior concentração.

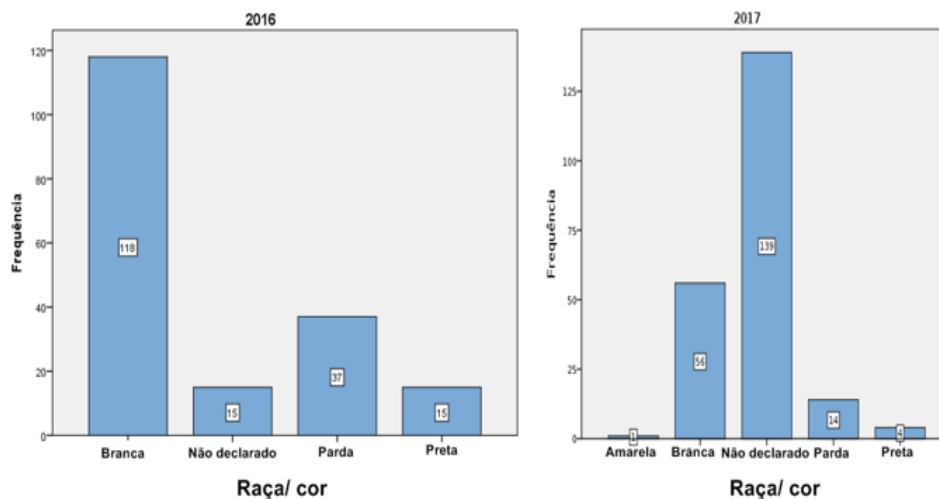


GRÁFICO 2 – Raça/cor ingressantes do Curso de Pedagogia dos anos de 2016 e 2017
 Fonte: elaborado pela autora a partir do Censo da Educação Superior do INEP 2018.

A ausência de dados dos/as estudantes na declaração de raça/cor no ano de 2017 merece destaque, compreendemos que esse dado é importante para uma análise mais contextual sobre quem são os (as) estudantes do Curso de Pedagogia de um universidade pública que tem uma política de cotas e que deveria ocasionar mais presença de estudantes negros/as no curso, nesse sentido entendemos essa variável “[...] como um conceito volátil e socialmente construído, com significados sociais importantes para a definição de identidades e experiências vividas”. (MUNIZ, 2010, p. 278). Ainda que tenhamos essa compreensão, não temos como averiguar esse dado, pois precisaríamos fazer um levantamento com um grande quantitativo de estudantes ou até mesmo todos (as) que ingressaram no Curso de Pedagogia no ano de 2017, o que infelizmente se torna inviável nesse estudo.

Já o Gráfico 3 confirma o que se observa no cotidiano do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, uma presença muito pequena de homens e o domínio de mulheres no que se refere ao pertencimento de gênero.

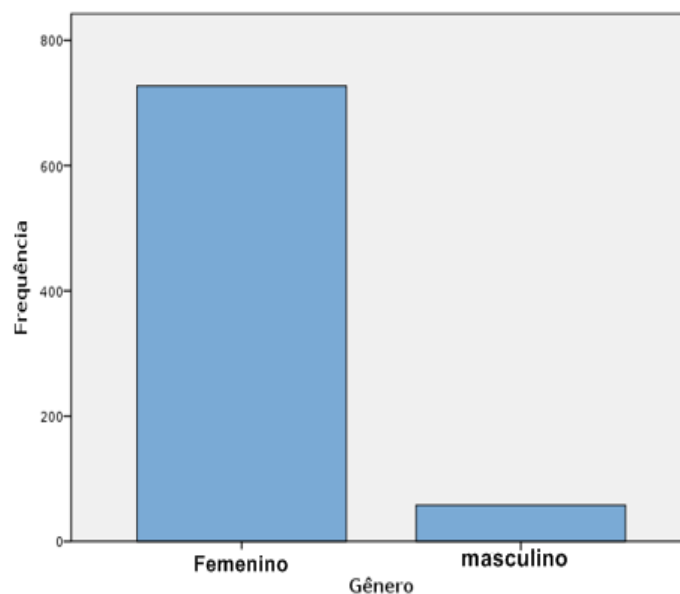


GRÁFICO 3 – Gênero do quantitativo de alunos/as matriculados/as no Curso de Pedagogia no ano de 2018

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do Sistema de Informação para o Ensino (SIE) d Centro de Computação Estatística (CCE).

Historicamente podemos lembrar das lutas feministas por reconhecimento em diversas áreas sociais e também a ligação da ação docente com crianças pequenas ao cuidado materno, o que tornou possível a formação docente a mulheres, visto que a mesma era uma profissão quase que exclusivamente para homens⁵. Conforme Cita Stamatto (2002, p. 8):

Em 1910 estavam institucionalizados em todo o país os grupos escolares, com novidades em termos de ensino, direção e supervisão escolar, havendo se não superioridade, igualdade numérica dos efetivos femininos na escola.

Pontuado esses aspectos podemos considerar que os grupos focais foram constituídos por uma pequena diversidade de gênero e cor, no entanto há representatividade de ambas as categorias, levado em conta o contexto apresentado. Lembrando que no questionário as opções para raça ou cor foram as mesmas classificações do Censo do IBGE e quanto ao quesito gênero, esse tinha um campo que permitia uma resposta livre e os participantes se declararam entre feminino e masculino e branca e preta.

⁵ Destaca-se a importância de discussões de gênero no âmbito da formação de professores/as, o que vivenciado mediante minha frequência a uma optativa sobre História da Educação das mulheres no século XX.

O próximo dado a ser apresentado é a idade:

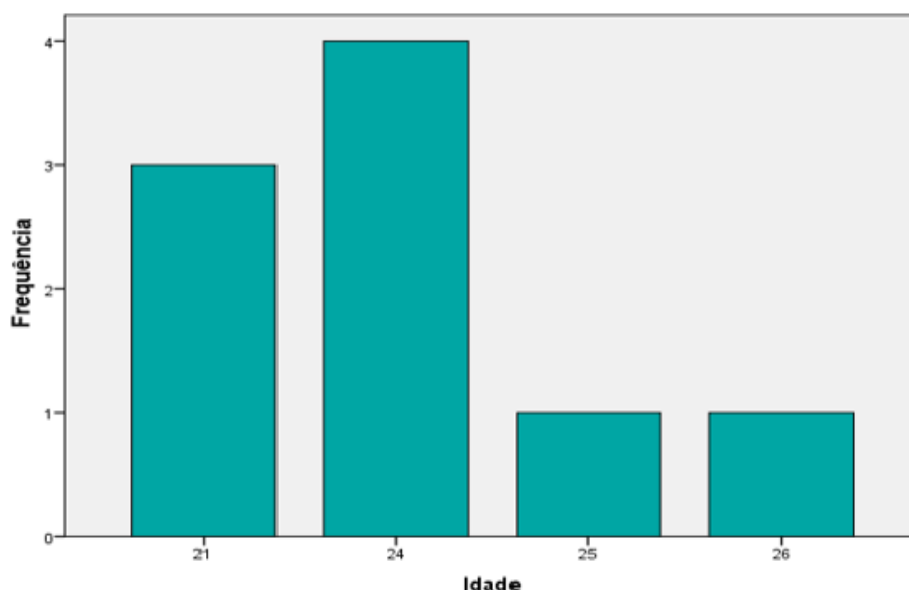


GRÁFICO 4 – Idade dos/das participantes

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do questionário individual, 2018.

Em relação à idade dos/as participantes temos uma variação entre vinte e um e vinte e seis anos, ou seja, uma média próxima de idades, a maior diferença é de 5 anos. A justificativa para esse dado são as mais diversas, porém podemos pontuar que os (as) participantes não demoraram para ingressar na Graduação após o Ensino médio normal ou técnico, visto que a idade mínima para término do Ensino Médio é de 17 anos e que estão no último ano do Curso de Pedagogia, com uma duração base de 5 anos, que podem alterar de acordo com suas demandas e disponibilidade.

Apresenta-se agora o turno em que os participantes escolheram para se dedicar ao Curso de Pedagogia:

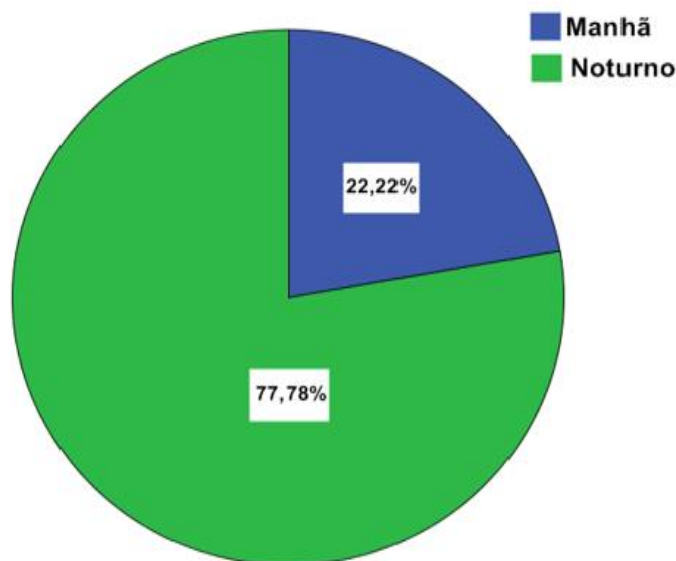


GRÁFICO 5 – Turno de frequência dos/das participantes

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do questionário individual, 2018.

Quatro participantes já são concursadas na Prefeitura da Cidade de Curitiba, a organização da Educação Infantil em sua abrangência não cobre o período noturno e a carga horária de trabalho diária ultrapassa meio período por dia, o que permite compreender a escolha pelo curso no período noturno. Essa demanda se estende a quem opta pelos estágios não obrigatórios, mesmo tendo uma carga horária menor que as dos/as concursados (as) acaba-se tendo mais opções quando se tem manhã e tarde disponíveis. Outra observação é que o curso possibilita que seus (suas) estudantes cursem disciplinas da grade ou optativas em turnos diferentes, desde que as mesmas tenham vagas disponíveis. Então, pode ser que não cumpriram todo seu percurso em um único turno. Os participantes do noturno, em especial, cursam o Estágio de Educação Infantil no período diurno, pois o mesmo é realizado na Rede Pública de Educação Infantil da Cidade de Curitiba e, como já pontuado, não atende o período noturno.

Último dado que nos foi mencionado anteriormente é sobre os (as) participantes estarem cursando o último ano do Curso de Pedagogia, todos (as) eles (as) estão realmente cursando o último período, porém não necessariamente irão concluir o curso em 5 anos, como observamos no gráfico que representa a pergunta sobre a conclusão do curso em 5 anos.

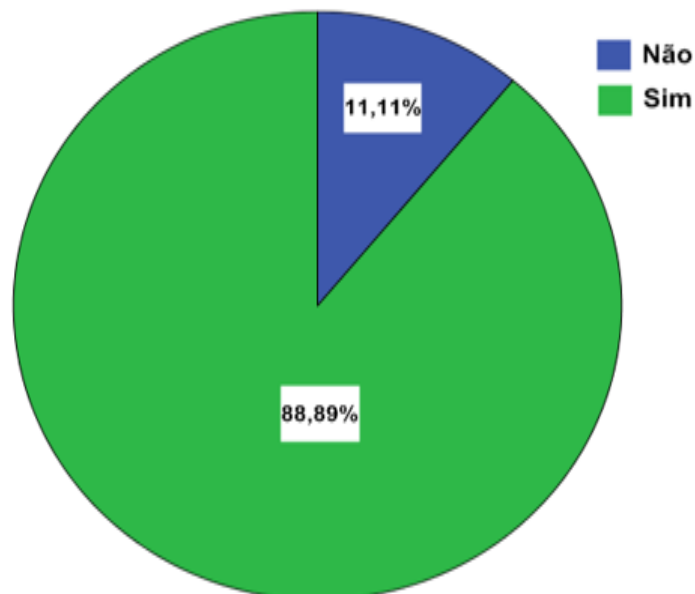


GRÁFICO 6 – Conclusão do curso dos/das participantes em 5 anos
Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do questionário individual, 2018.

No Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná os (as) estudantes têm a possibilidade de utilizar sete anos e meio para concluir o curso que está organizado em 5, compreende-se aqui a que as necessidades que levam os (as) estudantes a prolongar seus estudos abrangem as mais diversas justificativas.

Esses dados apresentados nos permitem compreender um pouco mais sobre os sujeitos participantes dos grupos focais, bem como, alguns pontos sobre os/as estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, pois para analisar os mais diversos registros levantados junto ao grupo e elaborar uma análise de dados a luz de teorias já existentes, a compreensão de como se organizou a pesquisa e quem são os/as participantes da mesma se faz fundamental.

3. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

O presente capítulo apresenta a documentação pedagógica sob a ótica dos principais autores que já trataram sobre o presente tema. O capítulo está dividido em dois subtítulos dentro do tema o primeiro: “A documentação pedagógica como escuta, observação e reflexão” e outro em que busca pontuar definições sobre a mesma e sua organização. Encerramos o capítulo com “A documentação pedagógica relatada em documentos federais e municipais” onde o mesmo faz um percurso em documentos mandatórios a documentação pedagógica.

3.1. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESCUTA, OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO

No Brasil as discussões sobre observação, registro e planejamento na Educação infantil começaram a tomar forma com Madalena Freire em 1980 em seu livro “A paixão de conhecer o mundo”. A proposta de Freire (1983) estava assentada na observação e socialização do observado entre os envolvidos no processo, como um diário de turma. Os registros forneciam informações para reflexões das professoras, mesmo sendo feitos individualmente ou mantendo informações importantes para o grupo refletir e desenvolver novas propostas juntos, como Madalena Freire (1983, p.68) cita:

o professor não se coloca como dono exclusivo do que sabe mas, pelo contrário, é através do que ele sabe que ele encaminha e sistematiza os dados observados na prática das crianças, para que elas próprias façam suas descobertas. Pois só assim, atuam pensando.

Esse caminhar junto às crianças construído por Freire é realmente “paixão”, ser e estar junto se torna mais leve, as crianças têm incentivo para serem crianças e as professoras para atuar como mediadoras, sem prender e sim cultivar e explorar junto. “O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim vida aqui e agora” (FREIRE, 1983, p. 50). Freire observa as crianças com olhos cheios de

asas para voar, como sujeitos potentes que nos ensinam a cada dia, pensando em um meio de observar e dar voz.

Coaduna com a perspectiva de Freire a proposta de documentação pedagógica desenvolvida pela chamada “Pedagogia Italiana”⁶. Esta vem buscando, em vários aspectos, dar visibilidade à infância tendo como sua maior fonte de inspiração as crianças os professores e os pais é nesse sentido que Malaguzzi (2016, p. 71) pontua:

Nosso objetivo é construir uma escola confortável, onde crianças, professores e familiares sintam-se em casa. Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadoso com relação aos procedimentos, as motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar o relacionamento entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas.

A organização dessa pedagogia começou após a Segunda Guerra Mundial com o intuito de amenizar o terror deixado no pós-guerra aos pequenos com uma educação de qualidade, foram pais e professores unidos pela causa que deram início a construção das primeiras instituições que dariam início a essa pedagogia voltada à primeira infância. Segundo Mello, Barbosa e Faria (2017, p.07);

[...] a Itália vem contribuindo com a construção de olhares sobre a infância e a escola das crianças pequenas. São muitos os autores e autoras que dialogam e confrontam suas ideias na busca de uma educação de qualidade para a pequena infância.

É nesse contexto que as ideias de Loris Malaguzzi começam a ser criadas e desenvolvidas, ele e sua equipe provocam curiosidade ao mundo. Com sua proposta, uma abordagem que promete junto às crianças, familiares e instituição buscar a valorização, observação e interação do cotidiano vivido, o mundo de novidades que as crianças vivenciam nas intuições e seu entorno,

⁶ Compreendesse que o que chamamos de Pedagogia Italiana não possui uma única proposta para a atuação junto às crianças, pois são diversas as redes de ensino e as instituições ao longo do país, sendo assim não temos uma proposta homogênea e sim uma pluralidade de experiências.

fazem parte de um todo interligado visando a qualidade de educação como destaca Mello, Barbosa e Faria (2017, p. 8):

Nesta pedagogia constituída após os anos 50, e especialmente dirigida as creches e as pré-escolas vamos encontrar várias cidades envolvidas com o desafio de acolher as crianças, de fazer vibrar suas cem linguagens, de oferecer uma educação com qualidade, plural, aberta ao mundo e criando, nas comunidades e nas famílias, uma concepção de criança potente e de escola da infância como lugar de encontro e de vida em comum.

Uma das principais formas de trabalho de Loris em Reggio Emília, lugar onde suas ideias eram postas em prática, foi a Documentação Pedagógica, por meio dela era possível registrar de várias maneiras o cotidiano que se revelava na observação e escuta das crianças, famílias, professores e comunidade. Mello, Barbosa e Faria (2017) pontuam três funções para a Documentação Pedagógica, a primeira de criar diálogo entre os participantes do processo para que compreendam as especificidades da Educação Infantil, em seguida colocam a importância da mesma para acompanhar o cotidiano da vida vivida das crianças, as memórias individuais e de grupo que podem ser compartilhadas. Por último e não menos importante a construção de material pedagógico para reflexão docente sobre práticas já existentes e novas possibilidades. Essa caracterização feita pelas autoras mostra a importância da documentação pedagógica proposta por Malaguzzi uma abordagem ampla que se faz presente e compartilha o cotidiano em diferentes esferas sendo elas pessoal e de grupo e social.

Após esse panorama histórico começamos a pontuar outras autoras e outros autores que contribuem com suas perspectivas sobre a documentação pedagógica, descendentes ou continuadores de uma pedagogia da observação, diálogo, reflexão e troca. Buscam dar voz às crianças e professores as suas práticas, essa voz que informa possibilita continuar, modificar ou criar novas ruas, passarelas e avenidas.

São tantas as vozes da documentação pedagógica, elas vêm do cotidiano das instituições com o intuito de informar. Precisamos pensar então como elas informam e o que fazemos com essa informação, qual é a melhor forma de se utilizar toda essa riqueza que permite pensar o passado e dar

continuidade a tarefas ou na criação de novas práticas para o futuro. Assim como aponta Gandini e Goldhaber (2002, p.150):

A documentação como um processo capaz de ampliar a compreensão dos conceitos e as teorias sobre as crianças com a convicção de que, tanto para as crianças quanto para os adultos, a documentação serve de apoio aos seus esforços para entender e para se fazer entender.

A documentação pedagógica tem o intuito de permitir relembrar as experiências vividas com isso temos a possibilidade de compreender ações antigas ou mesmo organizar mentalmente ao fim de um dia de trabalho nossas atitudes individuais ou em grupo. A vida vivida no ali e agora nem sempre abre espaço para reflexões, por vezes são os registros que quando observados em outros espaços e tempos nos permitem ricas apreciações, essas que fazem pensar e agir. Ostetto (2008, p.13-14) destaca essas idas e vindas:

Por meio do registro, travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas nos encadeamentos da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão.

Para percorrer esse caminho da documentação pedagógica precisamos também saber a que viemos, pois podemos enxergar, escutar e interagir com as crianças, sem nenhuma intenção apenas se fazendo presente na escuta e interação. A partir do momento em que colocamos metas de registro essas interações tomam forma “O olhar pensante procura formas de olhar. Procura no próprio objeto a forma de o compreender. Percebe as diferenças o que já conhece. E faz relações” (FREIRE, 1996, p.21). Assim construímos um olhar mais atento e reflexivo, percebemos que o dia-a-dia fornece sempre novas possibilidades de olhar novamente, de ver as crianças, a si e o grupo com novas lentes.

É assim que sabemos a grande potencialidade de nossas ações refletindo sobre elas. A documentação pedagógica fornece material concreto para isso por meio das mais diversas formas de registro o eu e o outro vão tomando forma se encaixando ou bagunçando tudo que já se a via construindo sobre isso Vieira (2013, p. 89) pontua:

A documentação abre para novas interpretações e inquietações não pode ficar parada apenas como um arquivo somente, mas ao contrário, deve se abrir novos caminhos e novas perguntas; assim, não se encerra em si mesma. Portanto precisamos pensar no que essa documentação provoca. Vivenciar essa experiência requer lidar com a temporalidade das experiências: passado, presente e futuro.

Para isso pode-se lançar mão de várias formas de documentar, seja a palavra escrita em diários, blocos ou pequenas folhas, áudios, vídeos, fotos, atividades das crianças entre outras possibilidades. Toda essa variedade nos ajuda a registrar momentos da vida vivida e dão bases para dialogar entre passado, aquilo que estamos vivendo e tudo que ainda podemos viver, tornando se um meio de criar pistas, possibilitar a investigação e formular ações lembrando que a cada registro damos mais vida ao mundo de formulações e possibilidades que a documentação pedagógica nos proporciona.

Além das formas de documentar essas que são as mais diversas possíveis. Temos alguns tipos de grupos que dão vida a documentação pedagógica sabemos que de forma direta e diária as crianças e professores são protagonistas nessa ação, porém precisamos destacar que todos os demais funcionários da instituição os pais e a sociedade em si estão presentes e contribui para os registros não somente como receptores de informações prontas mais na construção das mesmas. Vieira (2013, p.88) cita essa atuação na relação com as famílias:

Essa participação efetiva-se por exemplo, quando a família envolve-se nos projetos da criança. É uma postura diferente de receber apenas um relatório ao final de cada semestre, de um processo que não pode mais conhecer e se manifestar.

A documentação pedagógica nos oferece enquanto profissionais da educação, uma vasta forma de registrar experiências, envolver pessoas, avaliar ações e estruturar novos planos e principalmente organizar tudo isso de maneira a utilizar todas as boas combinações possíveis no intuito de proporcionar às crianças vivências de qualidade.

Dessas vivências de qualidade não se tem a intenção de acertar sempre e sim também saber lidar com as frustrações do percurso, por isso registrar, segundo Ostetto (2008) é “travar um diálogo com nossa prática”,

esses registros que os professores elaboram em pequenos pedaços de papel, cadernos e blocos senão no ato da anotação quando lidos novamente certamente tem a utilidade de fazer pensar seja na sua prática docente, nas novas descobertas das crianças, nas curiosidades, em algo que se repete com frequência no cotidiano podendo continuar assim ou sendo alterado. Assim como observar as atividades das crianças, seus desenhos, suas brincadeiras, suas falas os detalhes das expressões corporais, sua convivência entre pares ou demais pessoas é um emaranhado de potencialidades a se pensar. Pontua assim Ostetto (2017, p. 24):

Deslocando o foco de uma visão prescritiva - categorizando o que é registro e determinando o que se faz documentação - para uma visão que dá atenção as possibilidades - intencionando romper com os estreitos parâmetros do certo ou do errado.

O foco da documentação sempre será as crianças, por mais que possamos envolver várias outras demandas como atuação dos profissionais, planejamento, espaço, envolvimento social entre outras a aprendizagem dos pequenos será algo sempre debatido Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 195) pontuam essa preocupação com a construção do conhecimento, quais tipos de instrumentos o ambiente oferece para a experimentação e simbolização das crianças, mas sem padrões classificatórios de desenvolvimento e sim como um acompanhamento das novas descobertas e a possibilidade de organizar novos caminhos.

Isso demanda dos profissionais que dão vida à documentação pedagógica organizar a melhor forma de documentar o cotidiano utilizando das diversas ferramentas, compreendendo os diversos grupos que se relacionam, pensar tanto na aprendizagem como no bem-estar das crianças e ainda refletir sobre sua ação docente.

Para isso necessitamos educar o olhar e todos os outros sentidos que o ser humano pode desenvolver, pois a documentação pedagógica demanda entrega a entrega do ser, precisamos dos olhos, ouvidos, boca, coração cada pedaço que nos constitui para podermos compartilhar com o outro uma presença inteira aquilo que Madalena Freire 1996 denomina como a entrega ao

outro. Entrega essa feita aos poucos a medida que vamos observando e construindo junto ao outro. Freire (1996, p.10) aponta essa construção:

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira. Para romper esse modo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante.

Romper barreiras, estar juntos às crianças e pensar em tudo que me constitui em tudo que pode levar pessoas a serem assim e não de outra forma exige da gente duas ações que Madalena Freire (1996) pontua como ter atenção e estar presente de maneira com que se possa envolver. Dahlberg, Moss e Pence, (2003, p.195) pontuam ouvir as hipóteses e as teorias das crianças, assim como suas fantasias. Compreender a criança por inteiro, não somente em suas atitudes momentâneas, mas para além disso, todo o processo que permitiu tal ação é fundamental para a ação docente e desenvolvimento da documentação pedagógica.

É nesse sentido que precisamos aprender a pensar as crianças e tudo que as envolve como as implicações do espaço, tempo, família, social, ou seja, suas conexões. Madalena Freire (1996) coloca essa ação como “O sensível olhar-pensante”, observar e trazer para mais perto de si e dos pensamentos a realidade. “O olhar pensante procura formas de olhar. Procura no próprio objeto a forma de o compreender. Percebe as diferenças o que já conhece. E faz relações”. (FREIRE, 1996, p. 21).

Nessa forma de olhar e criar compreensão do outro precisamos ser cuidadosos, para que a observação do outro seja como Dahlberg, Moss e Pence (2003) colocam “o Outro como igual, mas não o mesmo” é saber que podemos sofrer influência de algumas convicções na hora de compreender o outro. Por isso precisamos pensar naquilo que os mesmos autores nos apresentam como a ética de um encontro Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 204), eles apontam que “trata-se de uma ética que emana do respeito pela criança e do reconhecimento da diferença e da multiplicidade e que luta para evitar transformar o Outro no mesmo que eu.” Ter respeito e compreensão por todo o conjunto que forma o ser.

A documentação pedagógica possibilita uma construção docente com várias maneiras de pensar e agir, basta que essas escolhas sejam feitas sempre com um olhar do contexto e realidades das crianças e principalmente feitas junto a elas e tendo participação.

3.2. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA RELATADA EM DOCUMENTOS FEDERAIS E MUNICIPAIS

Nesse subcapítulo buscamos resgatar documentos⁷ Federais e Municipais que dão visibilidade e determinam a utilização da documentação pedagógica nas instituições. Pontuamos também que tratamos de documentos mais antigos e documentos mais atuais, o critério para a sua seleção foi a utilização e a classificação desses documentos como orientadores curriculares. Haveria ainda a possibilidade de incluir a Base Nacional Comum Curricular (2017), mas sua aprovação recente fez com que não a considerássemos como uma fonte relevante, já que as professoras ainda não a utilizam como referência. Foram consultados 5 documentos ao todo, sendo eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,1996), edição atualizada em (2017); Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998); Critérios para a unidade creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (1994 texto atualizado em 2009) e Caderno I Princípios E Fundamentos para Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba (2016).

Dos documentos federais analisados, apenas no documento “Critérios para a unidade creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009) não foi encontrado conteúdo que trate diretamente sobre a documentação pedagógica, mas o caderno está dividido em duas partes, nas quais trata "Essa creche respeita a criança" e a "A política de creche respeita a criança", nas quais não temos diretamente a palavra documentação ou registo pedagógico, mas consideramos que muito do que trata o caderno diz respeito a essa prática de como "A criança é ouvida".

⁷ Documentos estes que possuem estatutos e origens específicas. A LDB e as DCNEIs são documentos mandatários e os demais são orientadores.

Na continuidade das análises, passamos aos documentos federais que tratam da documentação pedagógica. Na LDB (BRASIL, 1996) Art 31, trata da organização da Educação Infantil e traz dois incisos que podem ser interpretados como a utilização de registros e documentação sendo eles:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino.

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2017, p. 22)

Dois incisos que trazem a preocupação com o acompanhamento das crianças. Consideramos a importância das Diretrizes para a organização da Educação no país, seu texto traz o essencial a ser cumprido nas ações educativas é nesse sentido que para a área da documentação pedagógica poderiam ofertar um texto mais completo visando abranger mais aspectos da documentação pedagógica.

Nas DCNEIs, ⁸temos a presença da palavra registro de maneira mais completa, citam exemplos e ações para a efetivação do mesmo na seção sobre a avaliação, não deixam de sugerir um acompanhamento das crianças, porém aqui cita esse trabalho conjunto entre crianças e professoras, como no excerto a seguir:

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas. (BRASIL, 2009, p.17)

Nesse sentido, ainda no item 11, nomeado como “O acompanhamento da continuidade do processo de educação”, procuram organizar a

⁸ As DCNEIs de 2009 são uma revisão da primeira versão do documento aprovado em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação.

documentação pedagógica das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental afirmando isso no subitem d:

d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação. (BRASIL, 2009, p.17)

Dando continuidade ao tema no Art. 10, que trata sobre o acompanhamento pedagógico e o desenvolvimento das crianças e, ainda por fim, cita sua preocupação com o movimento de classificar ou promover as crianças. Isso está mais aparente nos seguintes incisos:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
V - a não retenção das crianças na Educação Infantil.

Já o RCNEI⁹, documento que recebeu algumas críticas de gente que dedica sua vida à produção de conhecimentos na Educação Infantil, por estar dividido em blocos de conhecimentos. As crianças não vivenciam novos conhecimentos em blocos separados e sim de maneira mútua, precisamos ressaltar também as diversas realidades para vivenciar a infância das crianças, não podemos prescrever uma receita e achar que todas as crianças terão as mesmas possibilidades. Compreender que as crianças têm o direito de vivenciar plenamente todos os aspectos possíveis sem práticas moldadas para cumprir uma lista de obrigações. Cerisara (2002) pontua com ênfase essa preocupação:

⁹ O RCNEI foi organizado na década de 90, sendo a sua publicação de 1998.

No sentido da construção de um trabalho com as crianças de 0 a 6 anos de idade, que apesar de ser formalmente estruturado pretende garantir a elas viver plenamente a sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares. O que reivindicamos é o espaço para a vida, para a vivência das emoções e dos afetos – alegrias e tristezas –, para as relações entre coetâneos e não-coetâneos, para os conflitos, confrontos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos que se responsabilizam por organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, dignidade, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros. (p. 340-341)

Visto isso, localizamos a preocupação com os registros e a Documentação pedagógica no terceiro caderno dos três volumes que compõem o RCNEI, porém quase sempre com a intenção de avaliar e classificar as crianças, sempre ao final dos blocos de conhecimento duas prescrições que, segundo o documento, vale para complementar os blocos está presente no excerto:

- leitura e interpretação de registros, como desenhos, fotografias e maquetes;
- registro das informações, utilizando diferentes formas: desenhos, textos orais ditados ao professor, comunicação oral registrada em gravador etc. (BRASIL, 1998, p. 180)

Em cada bloco isso é reforçado como no que aborda “Lugares e suas paisagens”, o registro é usado como uma forma de recordar o tempo, mais uma vez ele é prescritivo: “utilização, com ajuda dos adultos, de fotos, relatos e outros registros para a observação de mudanças ocorridas nas paisagens ao longo do tempo” (BRASIL, 1998, p.84). A presença da Documentação pedagógica no documento não está sendo disponibilizada com todas as suas possibilidades e nem tem o intuito de ser uma ferramenta de reflexão para a organização e melhoria do trabalho docente visto que o documento está organizado para atender as necessidades das crianças as subjugadas necessidades pois sabemos que a construção da documentação pedagógica sugere um planejamento pautado no dialogo na observação na vivência junto às crianças e não a seguir uma lista de recomendações do que as mesmas devem trazer consigo para as próximas etapas.

Dos documentos em âmbito nacional passamos para a análise de um documento Municipal da cidade de Curitiba intitulado como “Caderno I Princípios e Fundamentos para Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba,” disponibilizado no ano de 2016. Documento esse muito bem construído e organizado em relação à documentação pedagógica/ registros contempla com qualidade o tema. O termo “documentação pedagógica” está presente em sete trechos e “registros” onze vezes.

Sendo assim, o documento traz a integração entre crianças, professores, família e social. Coloca também os registros como avaliação, porém essa não tem um foco restrito a classificar as crianças e sim acompanhar além de pontuar que a observação e registro se completam e ajudam a organizar as ações pedagógicas como no trecho a seguir:

São ações estruturantes do processo de documentação pedagógica: observar, registrar, refletir e compartilhar esses registros com as crianças, com as famílias e entre os(as) profissionais. Parte-se do pressuposto de que, quando o(a) professor(a) observa e registra os processos de ensino e aprendizagem e, a partir desse registro, reflete e discute suas escolhas e ações, suas percepções das propostas que faz às crianças torna a sua prática mais reflexiva e significativa. (CURITIBA, 2016, p. 81)

As análises feitas nesses documentos nos permitem lembrar a importância das políticas públicas, algumas perdidas nas trocas de gestão, mas que precisam ser compreendidas como ricas possibilidades para orientar o trabalho pedagógico das professoras e atuar na garantir direitos dos direitos das crianças.

Além do que, os documentos são indutores de debates e práticas, portanto, não se encerram em si mesmos, mas promovem outros debates e incitam a ampliação da sua abordagem, inclusive abrindo espaços para que as singularidades dos contextos sejam consideradas.

Sabemos que nosso trabalho é algo construído, levamos com a gente um pouco de cada dimensão: temos teoria, práticas de nossos formadores, de outros colegas, o dia-a-dia com as crianças, cabe a nós olhar para todos os lados para construir nossas próprias perspectivas e sempre procurar misturar o que já temos com as novas possibilidades.

4. GRUPOS FOCAIS EM ANÁLISE: A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

O presente capítulo é composto por três categorias de análise que foram elencadas a partir da leitura das transcrições dos dois grupos focais, a qual segue a organização de três fases pontuadas por Bardin (1977, p. 95). A primeira parte dessa organização denominada pela autora como “pré-análise” é composta pelas primeiras leituras, ou seja, as primeiras análises e impressões “uma leitura flutuante” “A escolha dos documentos” onde se estabelece critérios de divisão, ou seja, agrupar os documentos em categorias “homogêneas” e a “formulação de hipóteses”.

Assim, organizou-se o capítulo em categorias de análise, sendo essas os assuntos mais recorrentes durante a leitura das transcrições dos grupos, e que orienta a divisão em subtítulos do capítulo. O primeiro trata sobre as perspectivas dos/das participantes sobre o que seja a Documentação Pedagógica e como a utiliza, a segunda trata sobre a formação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná e de outras possibilidades de formação e a terceira constituída pelas vivências junto ao cotidiano das instituições, onde tiveram experiências práticas e a dificuldade em relação ao tempo para a realização da documentação pedagógica.

Utilizamos das outras duas fases tratadas por Bardin (1977, p. 101), sendo elas a “Exploração dos materiais”, onde foram elencados os caminhos para a elaboração da última fase do percurso que são “O tratamento dos resultados obtidos e interpretação”. Essa organização deu origem ao material apresentado nos próximos subtítulos.

4.1. PERSPECTIVAS DO/DAS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO À DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA UTILIZAÇÃO

A primeira pergunta a ser debatida no grupo focal foi sobre como os integrantes dos grupos compreendiam a documentação pedagógica, a mesma ainda pedia exemplos presentes na lembrança dos envolvidos. O G1 usou das suas vivências pedagógicas como atuantes na educação da Rede Municipal de Educação da cidade de Curitiba, ou seja, em seu percurso já são formados

pelo magistério, dispõem ainda da formação continuada realizada pela Secretaria de Educação do município e cursam o último ano da formação no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná. Percebeu-se no decorrer da realização do grupo, e acredita-se que seria natural, a associação da documentação pedagógica a essas formações, que embora tratem sobre a educação, compreendemos que ocorrem de formas distintas. Já o G2 usou do percurso de formação na universidade e alguns estágios não obrigatórios para elaborar suas respostas. Pontuadas essas especificidades de cada grupo podemos voltar à pergunta já mencionada no começo do parágrafo sobre o que é a documentação pedagógica e seus exemplos, as respostas foram pontuadas no excerto¹⁰:

((Liz)) – Portfólio, parecer.

((Braian)) – Eu acho que documentação pedagógica é aquele (+), aquele, é que vai ficar redundante dizer que é aquele documento que vai te auxiliar na sua prática, ou que vai mostrar o que você está fazendo ou ainda que vai te ajudar no planejamento é (+) o registro do que você faz com as crianças.

((Maluê)) – Parecer descritivo, o próprio parecer, o próprio portfólio, tudo isso vai compondo né.

((Alana)) – Os vídeos que são feitos, as fotografias (Braian) [é que entram né em todas essas formas de registro (Alana) – Uhum. (Braian) – Acho que é mais ou menos isso. (2018, G1)

((Julia)) – Talvez um registro de todo o processo do aluno.

((Cristina)) – Então, quando a gente fala de documentação em todos esses espaços diferentes, tipos de documentação, você vai ter o registro como a Ale falou, mas feito de modos distintos, com focos distintos, com objetivos distintos. Nesse contexto, assim como vai ter uma documentação pedagógica, por vezes voltada só para notas, para quantificar o aluno e por vezes com outro intuito, que é de ver realmente a progressão dessa criança, desse jovem ou desse adulto e ele se dá nesse processo todo de várias formas (+) é o boletim, é a ata, como vocês já falaram o portfólio é o próprio caderno ou os pareceres, por vezes dependendo do espaço que a pessoa documente com relato, com diário com artigo, enfim pelo menos é o que eu entenderia como agora.

((Romário)) - Para mim também é para responder o que seria a documentação pedagógica, a gente tem que responder qual é a função do pedagogo antes, porque o pedagogo lida com documento, em que momento ele lida com documento sabe, por que é uma gama tão variada de instituições, que a gente trabalhou, por exemplo, lá no Ministério Público. (2018, G2)

¹⁰ Nos excertos foram realizadas breves correções de concordância e pontuação de modo a preservar o conteúdo, considerando a norma culta da língua portuguesa sem perder a originalidade das falas.

A partir dessas respostas compreendemos que a ideia do que seja a documentação pedagógica para ambos os grupos da maior ênfase para o como fazer, talvez a pergunta quando se refere à pedir exemplos cause esse percurso de raciocínio, mas é nesse sentido que também podemos compreender o que é uma documentação pedagógica se sabemos como desenvolver e utilizar. Gandini e Goldhaber (2002, p. 150-151), pontuam essa relação:

A documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso é comunicá-lo. Na educação infantil, quando documentamos algo, estamos deliberadamente optando por observar e registrar os acontecimentos em nosso ambiente a fim de pensar e comunicar as surpreendentes descobertas do cotidiano das crianças e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos lugares em que elas são educadas.

A documentação pedagógica não se faz somente por uma única ação e sim se completa com um conjunto organizado delas. As respostas dadas a pergunta contemplam quesitos da documentação pedagógica, mas nenhuma delas compreende essa documentação pedagógica de ações amplas e compostas. Já que a mesma compreende registrar, analisar, repensar passado, presente e futuro. Um dos entrevistados citou que para ele: ““O registro é vida”” (2018, G1). Freire (1996) pontua essa relação quase poética dessa vida encontrada nos registros:

E assim como o ar do mundo enche os pulmões e provoca o choro e a entrada em um ritmo de vida, as cores, as formas, as texturas, o espaço do mundo enche os olhos de um jeito novo de olhar o já visto. Ansiedade, medo, desequilíbrio, espanto, admiração, recheiam o novo olhar que se exercita conscientemente na busca de novos ângulos. (p.21)

Essa descrição de emoções feitas por Freire (1996) vem ao encontro com a profundidade da documentação na vida de quem a coloca em prática, visto que ela se constitui na intenção de dar importância a cada pedacinho de fatos que ocorrem na vida das crianças e professoras e nas possibilidades que ainda irão experimentar.

Ambos os grupos dão importância a partes encontradas em uma documentação pedagógica, porém não a compreendem como um todo e sim em fragmentos, em seus exemplos trazem a formação docente e suas práticas,

dando um caráter mais instrumental a suas perspectivas sobre a documentação Pedagógica. Sejam eles já atuantes como regentes de turma ou na função de estagiários tanto nos estágios obrigatórios como nos não obrigatórios. É assim que vão nos mostrando que usam a documentação pedagógica em quase todas as suas especificidades, citando partes delas em seus exemplos como quando um dos participantes do G1 começa a raciocinar sobre a utilidade dos seus registros instigado pela pergunta seis: “A documentação pedagógica é aliada dos professores?” (2018, Entrevista grupo focal). O estudante começa a lembrar de suas práticas e assim pontua a qualidade de informações contidas em seu caderno de registros e quanta coisa ele conseguia abranger com a utilização do mesmo, como observa-se no excerto:

((Braian)) - Posso fazer um planejamento a partir do registro que a criança tem, posso fazer o parecer a partir dos registros que eu tenho, posso responder o pai (O pai diz: “Oh como é que está a minha criança) (+) A eu tenho um registro aqui oh pai, posso dizer como é que está, posso avaliar meu trabalho, olha esse ano eu fiz isso, me superei nisso, consegui alcançar isso através do registro, então por isso que o registro, ele é vida, talvez minha vida seja um pouco perdida agora (risos), pois estou sem esse registro. (G1, 2018)

É nos exemplos das práticas desenvolvidas que compreendemos o quanto os participantes utilizam da documentação pedagógica, ou seja, sabem como utilizar, é o que Mello, Barbosa e Faria (2017) pontuam como “O que, como, e para que documentar?” Mas não denominam essas ações de maneira interligadas que dão a elas o sentido da documentação pedagógica.

Os exemplos do G1 são das suas próprias práticas enquanto professores regentes de turma. No G2 como todos vêm de uma atuação de estágios, o ato da observação está concentrado muito mais na ação do outro, nos apresentam uma forma de compreender o registro que não está em sua prática, mas sim no que consideram relevante no cotidiano das vivências de estágio e nas práticas dos professores regentes que acompanham. Assim, relatam a falta de um registro de qualidade que dará caminhos para uma documentação pedagógica e sim registros forçados, sem toda a intensidade do momento vivido junto às crianças e com o intuito de classificá-las. Como revela o excerto da fala de duas participantes do G2:

((Alice)) – Não tem nota, não tem prova, então não existe, existe um registro que é a cada seis meses que as professoras fazem, um breve relato de três linhas sobre os alunos e marca o xizinho, eu não considero aquilo como registro por que é tudo a mesma coisa, são os alunos são a mesma coisa, elas copiam e colam do outro, então eu não vejo no espaço onde eu trabalho, o registro propriamente dito é uma faceta para mim aquilo, por que é um copia e cola, esses tempos atrás eu peguei para olhar e eram praticamente as mesmas coisas.

((Julia.)) – Eu também quando trabalhava no CMEI, acredito que eram feitos os registros, mas era por obrigação, os professores eram obrigados, eles não viam o registro como algo aliado ao seu trabalho docente, não era ao final de cada bimestre ou trimestre você vai ter que fazer um parecer, que era um parecer de xizinho e no final do ano você faz um parecer de todos os alunos, mas tinha professor que selecionavam, por exemplo, 4 alunos muito parecidos e davam o mesmo parecer, então isso para fora eu não vi o registro como algo importante para eles, que eles reconhecessem que é importante para o seu trabalho, para sua prática docente e para a aprendizagem dos alunos. Não, era mais um dever a ser cumprido, não como um exercício (G2, 2018)

A preocupação com registros de qualidade se faz presente em ambos os grupos, compreendemos aqui que para se ter noção da qualidade dos mesmos precisa-se ter na formação base para isso. Essas práticas incoerentes relatadas, que são denominadas como registros por quem as pratica, é uma forma de desrespeito com a individualidade das crianças e com o próprio trabalho docente, fugindo do que Gandini e Goldhaber (2002, p. 150) pontuam:

Considera a documentação um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando assim a construção de experiências significativas com elas. A documentação, interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças, oferece a opção de esboçar roteiros de ação que não são construídos arbitrariamente, mas que respeitam e levam em consideração todas as pessoas envolvidas.

Documentar é abrir espaço para a partilha de momentos, assim constrói-se desde os registros até as reflexões em grupo, sejam elas constituídas pelas professoras/res e as crianças, crianças com crianças, professoras/res com a família, professoras e professoras todas as possíveis combinações ou ainda todos/as juntos/as. Sendo assim, a importância do trabalho coletivo e do diálogo toma forma, o mesmo da visibilidade e ajuda nas reflexões, pois se faz necessário pensar desde por que documentar? Como documentar? Compartilhar ações, buscar possíveis formas para interpretar as considerações que os registros oferecem, entre outras. Não conseguimos

qualificar aquilo que não compreendemos e assim se torna um trabalho burocrático e sem importância. Sendo assim, Malaguzzi (2017, p. 78) pontua:

Além disso, os professores devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos ou dos valores e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas.

A relação com o outro é alicerce para a documentação pedagógica, mesmo quando estamos refletindo sozinhos sabemos que estamos pensando no indivíduo ou no grupo. É na partilha que entregamos um pouco desse “esforço individual” e ganhamos um pouco do outro, mesmo que filtrado por nossos objetivos e valores, podendo até mesmo colocá-los em xeque. Uma das várias intenções da documentação pedagógica é criar condições para a reflexão.

Sendo assim, é no cotidiano que a documentação pedagógica é construída e não pode ser utilizada como um único produto final, como nos exemplos das participantes do G2, e sim como uma construção de pequenos e grandes detalhes, seja ela em grandes grupos, pequenos grupos ou individuais, mas sempre contextualizadas e apontadas junto à realidade que as crianças estão inseridas para que seja possível “[...] respeitá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer” (GANDINI; GOLDBERGER, 2002, p. 152). Deste modo, não cabe utilizar de frases já prontas como as descritas nos relatos.

Perceber o potencial dos registros é algo construído ao decorrer das formações docentes que vamos participando e também do tempo junto às crianças, é aquilo que Madalena Freire nos coloca como a “entrega do ser”, é assim que um dos participantes do G1 consegue perceber seus “erros” e reorganizar sua prática. Ele mencionou uma visita ao Farol do Saber¹¹, com as crianças, os professores da turma já estavam em busca de um personagem para trabalhar com as crianças, quando chegando ao local da visita as crianças se encantaram com o galo no topo do telhado do Farol do Saber:

¹¹ Nomenclatura dada a Bibliotecas Públicas encontradas nos bairros de Curitiba que têm uma organização e arquitetura padronizadas.

((Braian)) - O próprio galo, as crianças falavam que o galo era vermelho, e eu e a professora falávamos, não, o galo é preto e pintamos o galo de preto. Nós não, as crianças pintaram, e falamos, é tinta preta e aí levamos na cara quando voltamos no farol na outra semana e chegando lá e o galo era vermelho, tivemos que fazer, ou melhor, que refazer o galo e pintar o galo de vermelho, por que as crianças estavam certas, só que eu sou o adulto, eu sei das coisas. (G1, 2018)

Nessa prática relatada presenciamos a reflexão da ação docente e o respeito às crianças, compreendemos aqui profissionais da educação que podem cometer equívocos, talvez por ações regidas pela própria compreensão de mundo citada por Malaguzzi (2016, p. 65):

Devemos, contudo, afirmar imediatamente que nós também imergimos de uma bagagem cultural complexa. Estamos imersos em histórias, cercados por doutrinas, por política, por forças econômicas, por mudanças científicas e por dramas humanos; existe sempre em progresso uma difícil negociação pela sobrevivência.

O participante induz as crianças que o galo deveria ser pintado de preto devido a toda essa bagagem citada por Malaguzzi e por meio da observação e do registro conseguiu obter a percepção do erro e reorganizar sua prática. É “O movimento de trazer para dentro de si a realidade observada, registrada, para assim poder pensa-la, interpretá-la.” (FREIRE, 1996, p.11). Estando com as crianças, estamos em um ambiente propício a mudanças, por isso observar e registrar se torna tão importante para organizar e avaliar o percurso das ações.

Registrar parece estar somente dentro do cotidiano de sala, junto às crianças, porém uma das participantes do G2 nos pontua seu trabalho em relação aos dados educacionais federais, o relato da mesma nos pontua formas de registros quantitativos que buscam mensurar a qualidade da educação brasileira como no excerto:

((Julia)) - Agora também no novo trabalho acho que os dados quantitativos são uma forma de registro escolar, não tem como a gente negar que é um dos registros mais importantes para a Educação Básica, mensurar ele quantitativamente também é um dos aspectos que você pode retirar dentro do senso escolar da PNAD, dos Censos da PNAD e Censo do IBGE e tudo mais, não tanto o registro clássico que a gente trabalha, mas é uma forma de registro e muito importante. (G2, 2018)

Essa observação feita dentro das hipóteses sugeridas pelo G2, nos leva a pensar nas várias formas de registrar e assim utilizar os mesmos para compor uma documentação pedagógica. Esses dados, por exemplo, são gerados a partir dos dados enviados e coletados junto às instituições e os mesmos fazem pensar em vários pontos da documentação pedagógica, como o registrar, refletir, agir, reorganizar entre outras possibilidades é um “processo dialético de pensar a realidade” (FREIRE, 1996, p.11). Compreendemos aqui que de forma macro, pois além de possibilitar compreender a organização em sala abre possibilidades de compreender a educação no Brasil.

É com os exemplos já relatados dos participantes tanto quando perguntados sobre definições do que seja a documentação pedagógica ou nos exemplos trazidos no intuito de debater como se organiza a mesma que podemos compreender que os participantes dos dois grupos utilizam muito de algumas partes que constituem a documentação pedagógica em seu cotidiano de professores e estudantes do último ano do curso de Pedagogia, por mais que compreendam em partes a documentação e não a compreendem como um todo organizado por meio desses exemplos que os próprios pontuaram sendo assim, é juntando ações “levando em consideração o contexto do cenário, as perguntas, se é que elas foram identificadas, e os objetivos” (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 162), que constituímos uma Documentação Pedagógica de qualidade unindo ações mentais e práticas.

É com essa intenção de mostrar a documentação como algo que se completa com mais de uma ação que Gandini e Goldhaber (2002, p.162) organizam a documentação como um ciclo de investigação e demonstram isso graficamente, porém em sua versão original esse ciclo está representado com a presença de uma única flecha e somente em um sentido dando a compreender que as ações começam e terminam, para ampliar essa perspectiva utilizamos dos mesmos dados presentes na versão original e acrescentamos outra flecha para dar o sentido de continuidade:

O PROCESSO DE DOCUMENTAÇÃO COMO UM CICLO DE INVESTIGAÇÃO

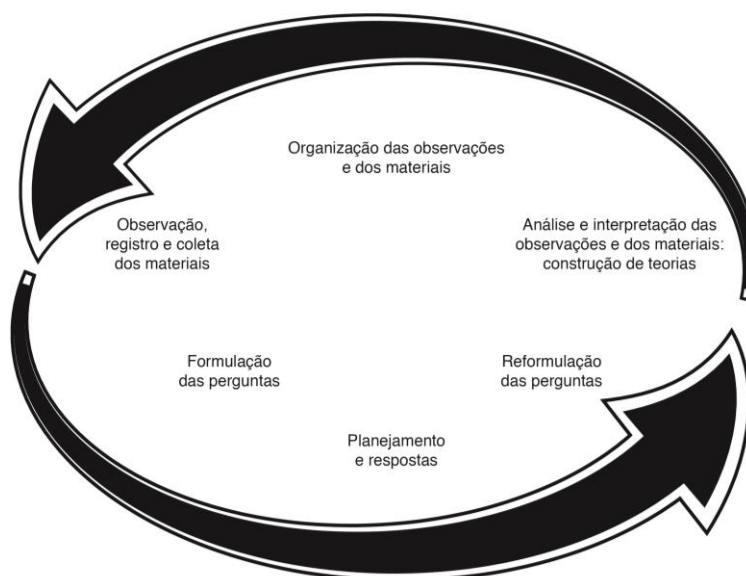


FIGURA 1 – O processo de documentação como um ciclo de investigação
Fonte: Adaptado a partir de Gandini e Goldhaber (2002, p. 162)

Assim, compreendemos que os estudantes do último ano do curso de pedagogia estão próximos a documentação pedagógica sabendo utilizar dos recursos oferecidos em sua composição, pois na realização do grupo citam o como fazer e compreendem que algumas ações podem ser compostas, mas não definem a documentação pedagógica como um conjunto dessas ações, pontuam essa dificuldade relacionada à formação como iremos tratar no próximo subtítulo.

4.2 A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA PRESENTE NA UNIVERSIDADE?

Um dos pontos determinantes para a realização dos grupos focais tinha como objetivo compreender as memórias dos/das estudantes em relação à sua formação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná quanto ao tema da documentação pedagógica. Já apresentamos na metodologia e em partes da primeira parte desse capítulo, que temos dois grupos com aspectos iguais entre si e especificidades diferentes a cada grupo.

A maior delas vem sendo pontuada em relação à formação, como observado no gráfico em relação a quantos participantes têm formação no magistério:

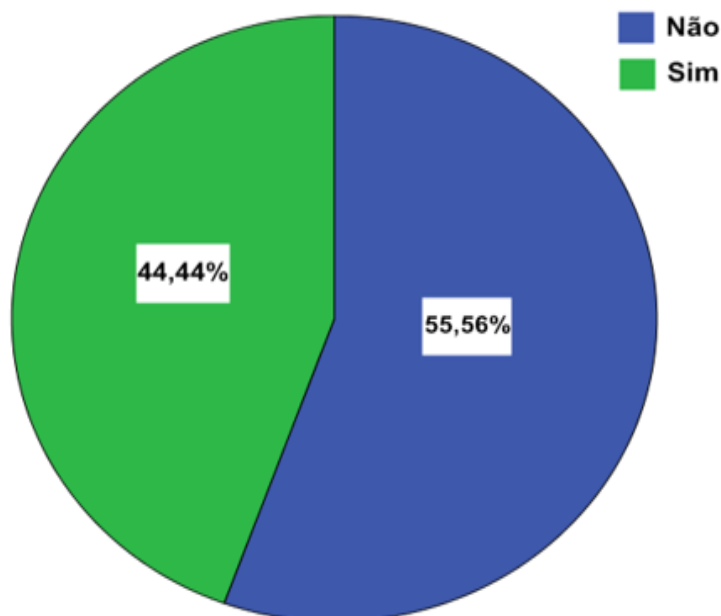


GRÁFICO 7 – Número de participantes com formação no Magistério
Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do questionário individual, 2018.

Compreendemos através do dado apresentado no gráfico que a universidade acaba sendo para o G1 uma forma de formação continuada, pois o grupo já possui uma formação inicial que é o magistério e está atuando na área. Libâneo (2008, p.229) organiza as possibilidades de formação continuada como “dentro da jornada de trabalho”, onde os docentes têm acesso a essa formação dentro das instituições e em horário de trabalho e “fora da jornada de trabalho”, onde encontram a formação fora da esfera de trabalho. Ele cita como exemplo “congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas”, coloca ainda esse processo como de responsabilidade das instituições e esforços pessoais dos professores. É nesse sentido que podemos pontuar que para o G1 o Curso de Pedagogia é encarado como um ato de formação continuada de esforço pessoal ainda que o conhecimento adquirido na Universidade possa ser compartilhado com os colegas de instituição ou seja a formação atua nas duas situações pontuadas por Libâneo (2008).

O G2 se situa na formação inicial que “refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados a formação profissional, completados por estágios”. (LIBÂNEO, 2008, p. 227). Ou seja, temos dois sentidos de formação que se fazem presentes dentro de um mesmo modo de organização do Curso de Pedagogia, a depender dos sujeitos que o frequentam.

Sabemos que o magistério não é a única diferença de formação dos grupos se compreendermos aqui que as formações são distintas até mesmo quando se tem pontos comuns por meio de um processo entendido entre prática, teoria e vivências de mundo que cada indivíduo vivência, essas nos mostram que são fundantes das reflexões apresentadas durante o desenvolvimento dos dois grupos.

A relação entre documentação pedagógica e as disciplinas do Curso de Pedagogia era ponto de reflexão de uma pergunta do questionário orientador. Porém, essa relação é tão presente em ambos os grupos que os/as participantes fazem apontamentos utilizando das vivências no curso e outras fontes ao decorrer de todo o desenvolvimento dos dois grupos e não somente nas perguntas apresentadas pela mediadora. O G1 começa seus apontamentos com base em suas distintas formações, bem como o G2, mesmo estando em sua formação inicial, pois tem vivências dos estágios não obrigatórios e outras atuações.

Não podemos afirmar que os apontamentos levantados se deem unicamente pela formação do Curso de Pedagogia, por isso em algumas das questões orientadoras da conversa com os grupos, frisamos o nosso interesse pelas vivências que a Universidade os proporcionou logo na segunda pergunta base onde perguntávamos sobre a formação no curso de Pedagogia, quando eles tiveram acesso, se tiveram, ao tema da documentação pedagógica. Nesse intuito que os mesmos começaram a pontuar as disciplinas e professores que os lembravam a documentação pedagógica como nos excertos extraídos de ambos os grupos:

((Liz)) - Metodologia de Educação Infantil (+).

((Maluê)) - (Maluê solicita a colega afirma) – Essa foi OTP (Organização do Trabalho Pedagógico) também, mas não diretamente com a Educação Infantil.

((Alana)) - Aquela disciplina de avaliação, com o professor (cita o nome do professor) (+), é estágio e avaliação como eu.

((Braia)) - Dai entra nos três estágios (+) Educação Infantil, Ensino Fundamental e OTP.

((Braian)) - Na disciplina de Metodologia de Matemática /.../

((Braian)) - Eu acho que o registro é a vida do professor, que na aula de Metodologia de História com a (citou nome da professora) ela falava muito sobre registro, a gente que meio deixa de lado a aula dela, importância de se criar memoriais, ela falava assim de fotos e de outras coisas. (G1, 2018)

((Cristina)) – Em Estudos da Infância eu acho.

((Julia)) - Em avaliação também a gente discutiu
((Cristina e Maria)) [[No estágio de Educação Infantil. (G2,2018)

Temos um total de cinco disciplinas citadas e 3 estágios obrigatórios, não consideramos as disciplinas optativas ofertadas pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Lembramos que esses excertos foram retirados do contexto de fala buscando focar somente na informação que constava a memória do nome da disciplina, algumas delas foram citadas por ambos os grupos e algumas somente foram lembradas por um único grupo. Nesse sentido, buscamos dentro das ementas dessas disciplinas dados sobre a documentação pedagógica. Não encontramos menção direta à documentação pedagógica ou registros. Porém, aqui compreendemos que as ementas trazem uma proposta básica do que os professores devem oferecer, não engessam a ação e sim possibilitam caminhos a serem organizados pelo professor que ministra a disciplina. Trazemos aqui dois exemplos de ementas a partir das quais pode ser organizado um trabalho com a documentação pedagógica.

Metodologia de Ensino da Educação Infantil – 30h+15h (DTPEN) – Semestral Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos de ensino da educação infantil.

Prática Pedagógica A – Estágio em Docência na Educação Infantil – 120h* (DTPEN) Análise crítica da prática pedagógica na Educação Infantil. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2008)

A primeira ementa apresentada é ofertada aos estudantes no segundo ano do curso e a outra no terceiro. Optamos por trazer somente dois exemplos, pois as demais disciplinas citadas pelos participantes, também são apresentadas de maneira que possibilitam ao professor conduzir determinadas linhas teóricas que cabem como melhor percurso. É nesse sentido que as disciplinas são lembradas quase sempre acompanhadas do nome do professor que a ofertou pelos participantes dos grupos como no excerto:

((Cristina)) – Em Estudos da Infância eu acho, que eu tive e que foi com a (Cita o nome da professora), que ela trabalha o texto do Bambini conosco, se eu não estiver errada, e um texto da Sonia Kramer que eu acho que ela trabalha, talvez eu esteja errada, mas

ela trabalha alguma coisa sobre documentação, mas o foco é mais portfólio e alguma coisa de Reggio Emilia. (G2, 2018)

((Alice)) - Os textos que a própria (Cita o nome da professora) passou, ela também trabalhou com a gente no estágio, mas é bem superficial eu pelo menos senti bem superficial. (G1, 2018)

Com a informação do nome citado das professoras compreendemos que ambas estavam falando sobre professoras que ofertam a disciplina de Metodologia da Educação Infantil. Ou seja, reafirmamos nosso diálogo sobre as possibilidades que as ementas proporcionam aos professores/as. É visto que os/as estudantes da Pedagogia têm o mesmo pertencimento de curso, porém sua formação toma caminhos diferentes não somente pelo conteúdo apresentado de formas distintas, mas também pela importância dada pelos/as estudantes para o conteúdo. Isso é apresentado por Formosinho (2011, p.134) como um aspecto da formação continuada que nos faz pensar na formação como um todo. Ela cita:

Leva-nos a conceptualizar o desenvolvimento profissional como uma caminhada que tem fases, que tem ciclos, que pode não ser linear, que se articula com os diferentes contextos sistêmicos que a educadora vai vivenciando.

Pode-se estar na mesma área e curso que seremos profissionais diferentes, exatamente por nossas distintas vivências em todos os âmbitos que nos constituem. É nesse sentido que lidamos com lembranças dos/as estudantes que estão em sintonia e outras tão distintas. Pontuado isso podemos observar a presença da documentação pedagógica, a partir das lembranças mais pontuais apresentadas pelos participantes dos grupos como nos excertos:

((Liz)) – Eu não consigo me recordar de um momento que eu tive acesso a uma documentação, eu tive uma formação muito boa no Magistério de documentação, mas no curso de pedagogia não!

((Alana)) - Aquela disciplina de avaliação, com o professor (cita o nome do professor), mas também eu perguntando para ele diretamente, não que alguém tenha trazido (todos concordam).

((Braian)) – Eu acho que a documentação que a gente está acostumado a ver na escola nós não tivemos acesso. (+) (Todos concordam novamente).

((Braian)) - Mas nós tivemos acesso a outros tipos de documentação, em algum momento nós pegamos um planejamento ou tivemos que fazer um, e nas disciplinas de estágio nós fizemos planejamentos, e procuramos, não que a Universidade venha e diga “Oh isso aqui são exemplos de documentação”, que você pode ter contato, não, eu

acredito que a universidade parte do pressuposto de que você já sabe. (Alguns sons para concordar com a fala do colega “uhum ou Aham”) (G1, 2018)

Com esses relatos compreendemos como as múltiplas vivências que atuam na construção do ser docente. O G1 traz seus conhecimentos sobre a documentação pedagógica mesmo não a definindo com propriedade, são esses exemplos atribuídos a diversos fatores de formação, tais como as disciplinas do Curso de Pedagogia, ao magistério e às vivências diárias no trabalho que nos levam a compreender que algum acesso a documentação pedagógica os participantes tiveram, por mais que o pedido aos grupos tenha sido pelas vivências na Universidade. Eles (as) tinham possibilidade e relacionaram a outros ambientes e ainda assim citaram muito mais exemplos vivenciados no Curso de Pedagogia. Rinaldi (2012, p.106) afirma:

A definição da identidade profissional do professor, então, não é vista em termos abstratos, mas em contextos, em relação aos colegas, aos pais e, acima de tudo, às crianças, mas também em relação a sua própria identidade e à sua formação pessoal e educacional, além da sua experiência. (p.106)

Construímos perspectivas diversas todos os dias, a documentação pedagógica se faz aliada nesse processo quando nos auxilia na observação, reflexão, procura por meios de organização e quando compreendemos que a profissão docente toma forma nas relações. Rinaldi nos lembra dessas trocas não somente nos níveis de formação como o capítulo sugere, mas em outros meios que propiciam algum tipo de envolvimento.

Assim como os/as participantes começaram citando uma pequena relação com a documentação pedagógica no início das argumentações como na fala de uma participante do G2: “Pelo menos a visão que eu tenho é bem rasa” (G2, 2018) e foram aprofundando. Um dos participantes do G2 só foi compreender o quanto utilizou da documentação pedagógica na metade do desenvolvimento do grupo, quando as colegas começaram a lembrar dos textos utilizados no estágio obrigatório em Educação Infantil, os mesmos tratavam sobre a organização de portfólios. Assim, o participante por meio da relação com o outro fez ligações entre registros e documentação pedagógica citando: ““- Registro é um termo que eu me lembro assim em estágio.”” (G2,

2018). Antes dessas memórias ele negava a existência desses termos no Curso de Pedagogia. Essas reflexões se dão também pela escolha metodológica que é a realização de Grupos Focais, já apresentada na metodologia, buscando esse processo de reflexão para além de um bate e volta de perguntas utilizados em uma organização de entrevistas, por exemplo.

Bem como nos permitiu observar a relação da prática presente no curso que um dos participantes cita, ele organiza algumas ideias em relação ao desenvolvimento de registros ao decorrer do curso nos estágios obrigatórios, quando diz que “Por que no estágio fica meio vago, pois vamos lá e fazemos, quando vamos compartilhar tem que ser rápido o que está acontecendo” (G1, 2018). Ele se refere nessa fala sobre registros como fundamentais para a organização de uma documentação pedagógica e ainda ele demonstra consciência que poderia ter acesso a mais momentos de reflexão, outro ponto presente na documentação pedagógica. É um pouco do que Rinaldi (2012, p.113)

Compartilhar a documentação representa participar de um verdadeiro ato de democracia, dando suporte à visibilidade e à cultura da infância, tanto dentro quanto fora da escola: Participação democrática, ou “democracia participante”, que o resultado da troca e da visibilidade.

No caso dos estágios obrigatórios essa partilha acontece para além do dos indivíduos que compõem a instituição e sua comunidade, ela chega às salas da universidade e é partilhada com pessoas distantes ao contexto da instituição que tem em comum somente o pensar sobre temáticas envolvidas à área da educação e mesmo que com pouco tempo, como pontuado pelo participante do G1, ocorre e nos permite pensar democraticamente ações para aqueles que por vezes conhecemos pouco ou somente aquilo que nos foi apresentado por meio dos registros de estágio.

O Curso de Pedagogia proporciona às pessoas que compõem o G1 observar as práticas do cotidiano do seu trabalho ou, como apresenta um participante, o trabalho em uma Rede Municipal de Educação e as teorias que fundamentam a formação de professores para a atuação pedagógica, como apresentado no excerto, com uma crítica do estudante:

((Braian)) - A própria rede às vezes nos puxa para essa reflexão, estamos falando sobre reflexão agora, se você for um profissional que estiver engajado com o que a rede está trazendo, você vai aprender muito! E o que a rede está trazendo de avaliação é baseado em muitos registros no que Reggio Emilia e no que a Universidade traz. Quando vai falar ela foca na Reggio Emilia, ela não traz muitas opções de abordagens de outras pedagogias, outros olhares, muitos professores da Educação Infantil aqui só falam sobre Itália, educação italiana, a Prefeitura também olha para Itália, ou seja, então a gente anda meio que igual assim.

((Braian)) - A gente está lá na prática sabendo que temos trinta crianças, e que nunca na Itália vai ter trinta crianças em uma sala, por mais que o professor incentive “ Ai gente vamos acreditar e tal”, mas a gente sabe que as vezes vai além de quereremos, eu quero que aconteça isso, mas todo o contexto, tudo que nos envolve de certo modo nos barra. (G1, 2018)

Compreendemos por meio desses exemplos dados pelo participante que ambas as formações têm o mesmo sentido, valorizam a pedagogia italiana, porém se distanciam da realidade vivenciada no cotidiano das instituições brasileiras. Como essa visão de formação no curso de Pedagogia inspirada em Reggio Emilia é relativa a poucos (as) estudantes, precisaríamos problematizar esse aspecto com mais estudantes para conhecer a sua importância, algo que se revela como uma possibilidade de outro estudo. Assim, a formação pode ter o mesmo foco e contexto, mesmo assim terá significados diferentes para quem está participando e a colocará em prática. Kishimoto (2011, p. 108) afirma:

Se a formação profissional requer equilíbrio entre conhecimentos pedagógicos e conteúdos destinados à apreensão do conhecimento do mundo, parece, no entanto, que acarreta muitos desencontros, entre os quais, a querela entre os cursos de pedagogia e normal superior que desnudam pelo menos dois problemas: 1) cursos de formação teóricos com ausência da prática reflexiva e 2) perfil profissional que ignora o profissional pesquisador da prática pedagógica.

A formação docente arrasta essa dificuldade em observar a prática na teoria ou vice e versa. Na fala do participante nos mostra essa dificuldade de aproximar a prática da teoria. Assim como ele nos mostra o profissional como pesquisador por questionar essa prática que parece próxima a teoria, porém distante quando observada nos detalhes. Ou seja, os dois pontos apresentados como problemas nos Cursos de Pedagogia parecem estar presentes também na formação continuada.

A documentação pedagógica nesse contexto seria uma forma de auxiliar na análise desses problemas visto que propõe observar a prática, elencar teorias e refletir sobre a mesma, entre outras funções. Se a mesma fosse tomada com mais cuidado nos cursos de formação docente visualizaríamos possibilidades de encaminhamento para os dois problemas apontados por Kishimoto? Segundo Rinaldi (2012, p.109):

Embora afirmemos a indissociabilidade de teoria e prática, preferimos uma teoria aberta que seja nutrida pela prática e se torne visível, contemplada e interpretada e que seja discutida com a utilização da documentação que produzimos. A documentação, assim, não representa um relatório final, uma coleção de documentos, um portfólio que apenas ajuda com a memória, avaliações e arquivos; é um procedimento que sustenta a ação educativa (o ensino) no diálogo com os processos de aprendizagem das crianças.

A possibilidade para auxiliar na resolução de problemas parece ser uma das inúmeras utilidades que uma documentação pedagógica pode nos proporcionar, a mesma apresenta a quem a utiliza a chance de caminhar pela pesquisa quando observa ações e tenta compreender determinadas situações, para isso usamos das teorias, ou seja, aprofundamos a reflexão entre teoria e prática. Talvez seja por isso que ao final da conversa do G1 um dos participantes argumenta sobre a criação de uma disciplina específica que contemple a documentação pedagógica. Uma disciplina específica parece ser uma audácia e uma potência para quem trata sobre o tema, porém pode-se considerar que talvez não se teria a compreensão de que a documentação pedagógica atravessa todos os processos educativos, ou seja, pode passar por todas as disciplinas.

Os dois grupos apresentam e pontuam em trechos de suas falas as oportunidades que a universidade oferta abrangendo a todos/as, porém essas ofertas nem sempre atingem a todos/as da mesma forma. Uma das participantes do G1 pontua sua escolha por uma disciplina optativa em sua fala: “É igual uma disciplina que eu fiz com (menciona o nome da professora) que é Reggio Emilia isso e..., é isso que mais ou menos eu pegava para tentar aplicar onde eu trabalho, a disciplina quase inteira era sobre Reggio Emilia.” (G1, 2018). É uma opção de escolha do/a estudante do curso por determinados temas durante sua trajetória acadêmica. Essa possibilidade por vezes é

negada pelas condições individuais de cada discente como horário disponível ou outras necessidades específicas, porém, a universidade proporciona essa oferta. Aqui não buscamos as ementas das optativas, pois não fazem parte do currículo obrigatório, então cada estudante faz seu percurso de escolhas, bem como não tem um eixo a ser seguido como nas disciplinas obrigatórias. Sendo assim, não há um dado comum na formação dos estudantes do curso. Ao abordar outras possibilidades ofertadas pela Universidade, que é a pesquisa e extensão, perguntamos no questionário individual quantos deles/as tiveram essa experiência durante o curso os dados geraram o gráfico:

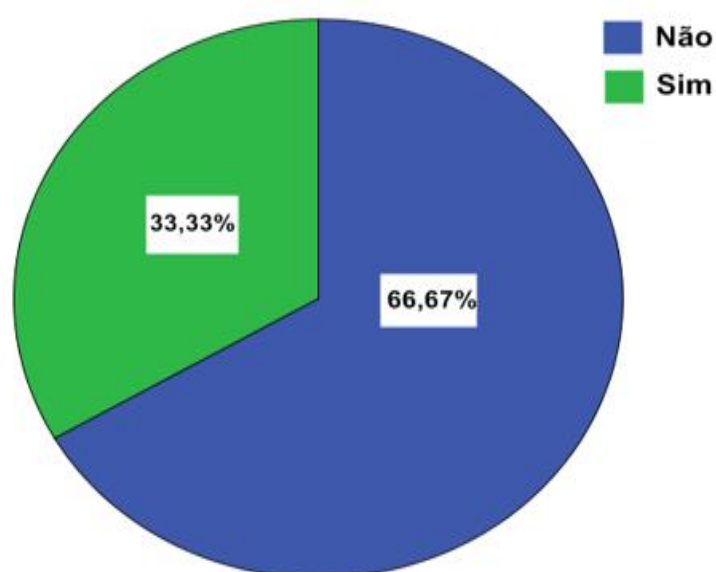


GRÁFICO 8 – Participantes que tiveram acesso a projetos de pesquisa ou extensão na universidade

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do questionário individual, 2018.

Essa questão foi pensada antes de ser apresentada nos diálogos em grupo por meio do questionário individual. Nos apresenta que um percentual considerável dos/das participantes não teve acesso a essa formação oferecida pela Universidade. A possibilidade para compreensão desse dado nos foi fornecida no desenvolvimento do grupo onde as participantes do G2 reconhecem essas oportunidades como importantes à formação e apontam as dificuldades que os/as estudantes encontram para ter acesso, sendo assim, justificando, em parte, os números tão expressivos presentes nos gráficos de não participação nesses projetos, como no excerto:

((Maria)) – Mas uma coisa é nítida da UFPR, ela te abre muitas portas, ali estamos nos formando, nesses cinco anos vamos ter um

grupo que só frequenta as aulas obrigatórias e faz as optativas que são obrigatórias aquelas que precisa fazer para encaixar no horário, trabalha, faz o estágio remunerado vai e volta pra casa assim como se fosse uma extensão do Ensino Médio que você cumpre aquela carga horária obrigatória e também vão ter aqueles alunos que procuraram projeto de extensão, aqueles alunos que foram fazer alguma pesquisa, foram fazer PIBID.

((Cristina)) – Mas aí Maria eu discordo, como pessoa que veio para cá morar sozinha e tem que trabalhar, eu acabei me envolvendo nas coisas por necessidade do trabalho.

((Maria)) – Mas eu estou falando no sentido de que cada um dentro desse grupo vai ter uma formação diferente, mas a universidade ela dá essa oportunidade ((Cristina)) [[– Eu gostaria de ter me engajado em várias coisas.

((Alice)) – Eu é... Tem tanta coisa que a universidade oferece e eu sinto um vazio por que eu não pude participar pois eu trabalho, eu tenho casa, tenho marido e não consegui participar. (G2, 2018)

O objetivo era argumentar sobre as possibilidades da pesquisa e extensão e a oferta aos estudantes, porém os caminhos que a ideia partilhada nos proporciona é algo notável nesse diálogo. Quando a documentação pedagógica nos pede o diálogo é para que isso aconteça, o confronto de diferentes possibilidades de pensamento e a compreensão da realidade do outro “Somente uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa se transforma. É a partir do conjunto das narrativas relatadas que podemos compreender o contexto no qual os professores estão inseridos” (VIEIRA, 2013, p. 71). Estar junto e partilhar nos faz perceber o outro de maneira mais sensível. É na fala dessas estudantes que compreendemos isso que já abordamos, as oportunidades podem estar presentes para todos os (as) estudantes, porém são as especificidades de cada um/a que os/as possibilitará vivenciá-las.

Temos um Curso de Pedagogia organizado em 5 anos e são nítidas as possibilidades que oferece, é nesse sentido que talvez o participante do G1 afirme: “Eu acho assim que nosso curso ele é amplo de mais, numa amplitude tão ampla!”. É com essa consideração que pontuamos que as possibilidades são inúmeras durante o curso e pode ser que as mencionadas aqui em relação à documentação pedagógica seja uma pequena parte.

4.3. ATUAÇÃO JUNTO À DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A SUPERAÇÃO DA FALTA DE TEMPO

Compreendemos que a formação se constitui por inúmeras vivências teóricas, práticas e de mundo em um contexto geral, algo muito destacado pelos (as) participantes dos dois grupos foi essa relação vinculada à atuação profissional, seja ela majoritariamente no ambiente da Educação Infantil Pública como a vivência dos/das participantes do G1 ou na educação privada, como é o caso do G2, composto por pessoas que circularam entre pública e privada no decorrer de seus estágios obrigatórios e não obrigatórios. Essas experiências permitem a intensificação da relação teoria e prática construída por nossos/as participantes. Nesse sentido, ao pontuar a maior dificuldade para o desenvolvimento da documentação pedagógica na rotina dos (das) profissionais da educação, a resposta elencada foi a organização do tempo, como apresentado no excerto:

((Maluê)) – Conciliar o tempo né (+)

((Braian)) – O tempo.

((Alana)) – O Tempo também.

((Braian)) – Quando a gente para para pensar que em Reggio Emilia as professoras têm tempo pra fazer documentação para fazer esse registro, eles não ficam oito horas em sala com as crianças. (G1, 2018)

O G2 também faz esses apontamentos, contudo de uma forma não tão destacada como os/as participantes do G1. Eles (as) utilizaram da sua atuação prática para desenvolver seus pensamentos nessa relação entre documentação pedagógica, atuação docente e a organização do tempo que a mesma demanda:

((Braian)) - A gente no dia-a-dia fica oito horas dentro do CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), então são muitas coisas que acontecem, quando registramos, a gente já registra muito pouco do que observou, do pouco do que lembramos, e do pouco que escutamos, se não fizermos isso de registrar, a gente não tem nada. (3.0). (G1, 2018)

O tema tratado na fala do participante parecia impactar tanto as pessoas que ali estavam participando, que todas ficaram em silêncio, ele parecia confortar a todos em meio a realidade vivida pelos (as) participantes do

G1. Atualmente a divisão do tempo em todas os âmbitos de vivências vem sendo apresentada como um tema caro ao nosso cotidiano, ele nos obriga a optar, assim como o participante nos aponta, a fazer escolhas em meio a uma vasta gama de experiências diárias junto às crianças. Um tempo que nem sempre caminha como planejamos, como nos apresenta a participante do G1: “– A gente pensa no tempo do professor e não no tempo da criança, não tem tempo da criança, tem tempo do adulto, e é por meio do adulto que a gente vai. (Após a fala apresenta expressões que apontam insatisfação com a situação apresentada)” (G1, 2018). É nesse sentido de respeito ao tempo que Ostetto (2002, p. 23) nos alerta:

É o registro dos fatos, dos atos, dos acontecimentos do dia-a-dia que aprendemos a ver o grupo em geral e cada criança em particular, compreendendo, assim, que lá estão meninas e meninos em busca de tempo para viverem a infância. A busca de um tempo nem sempre sincronizado ou harmonizado com o tempo do planejamento, do previsto pelo professor.

É necessário planejar o tempo junto às crianças tanto para que elas vivenciem experiências que tenham sentido, como para que ao estar com as crianças os (as) professores (as) tenham tempo para registrar e refletir sobre a documentação produzida. Um tempo de respeito às vivências diretas das crianças e pela reflexão sobre elas pelo adulto, tempo esse em que realmente sejam contemplados aspectos necessários para vivências próprias da educação infantil, proporcionadas e planejadas pelos professores. Gariboldi (2004, p. 97) destaca aspectos necessários à organização do tempo:

A articulação temporal do dia-a-dia educativo é frequentemente entendida, sobretudo em relação ao equilíbrio entre três diferentes tipos de situação: as rotinas não deveriam ocupar a maior parte do dia, as atividades educativas deveriam garantir uma variedade de experiências cotidianas, o dia não deve ser tão rigidamente estruturado a ponto de não deixar espaço para os interesses individuais ou então ao contrário, o dia não deveria ser tão desprovido de planejamento de planejamento educativo a ponto de ser essencialmente caracterizado como uma longa situação de brincadeira livre de tipo recreativo.

São aspectos que nos dizem muito também da formação o (a) professor (a) para compreender esses quesitos de organização o mesmo precisa ter acesso a essas perspectivas que por vezes não aparecem em

nenhum sentido de sua formação a organização do tempo assim como a documentação pedagógica precisam estar presentes em algum sentido de sua formação para que desenvolvam ações que contemplem esses aspectos em sua atuação profissional. A participante do G2 nos pontua a documentação pedagógica na organização do tempo dos profissionais como no excerto:

((Cristina)) - Às vezes vamos para a escola assim, e eu que já trabalho vejo que os professores não anotam as coisas, e você perde uma quantidade de coisas e fica perplexo de como esse conteúdo passa (+) Passa despercebido, não culpo só professor, pois eles têm uma rotina um tanto cheia, mas se perde acaba ficando ali a Deus dará. (G2, 2018)

Apresenta preocupação com a documentação pedagógica e nos pontua o problema com o tempo que enfrenta para ser organizada e utilizada. A relação que os professores têm com o tempo por vezes faz com que fiquem frustrados por terem que optar por uma ação em detrimento da outra. Por outro ângulo, presenciamos uma formação consciente da participante, pois sabe que seria ideal os registros serem realizados com mais cuidado, mas o enfretamento com o tempo não permite.

É nesse sentido que outra participante do G2 quando lançamos a pergunta sobre as dificuldades para a documentação pedagógica ser realmente efetivada no trabalho docente, nos pontua a preocupação para as condições de trabalho que os (as) professores (as) têm (ou não) estabelecendo relação com os temas já abordados:

((Julia)) – Eu acho que um desafio para implementação que é uma parte do meu TCC, é a má remuneração, a pouca carga horária, que apesar de ser grande, ela ainda é pouca para que o professor possa refletir sobre sua prática, possa fazer seus registros e que possa discutir com outro professor ou com o pedagogo, ele tem pouco tempo tanto para fazer esse trabalho, e muitos professores não têm período de permanência e às vezes o período de permanência é muito curto para dar conta de todas as atividades. Têm professor que trabalha em várias turmas, e fica com pouco tempo para fazer planejamento, prova, avaliação, projeto, lembrancinha etc. (G2, 2018)

As condições de trabalho são pontuadas para nos lembrar que não basta somente qualificação docente no sentido de formação inicial ou continuada, mas também se faz necessária uma estrutura que apoie os aspectos que precisam ser contemplados para a realização de uma prática

docente intencional e com qualidade. Quando a participante fala sobre a má remuneração, compreendemos que é um assunto recorrente no tema valorização de professores/as. A LDB (1996), traz como referência no Art. 67, que trata da valorização do trabalho docente, no parágrafo III, a garantia do piso salarial profissional (BRASIL, 2017 p.44).

Temos a garantia tratada também na Lei do Piso para os profissionais do magistério (BRASIL, 2008). Piso esse considerado por pesquisas, como a de Barbosa (2014), como insuficiente: “é possível afirmar que os salários dos professores no Brasil podem ser considerados baixos” (BARBOSA, 2014, p.528). A autora também aponta que a qualidade da educação sobe quando se tem a valorização dos profissionais, ou seja, o apontamento feito pela participante não vem ao encontro da questão maior aqui abordada, que é o tempo, porém uma consideração ligada à outros critérios de qualidade da educação, e pode-se dizer um critério fundamental e historicamente marginalizado.

Quando o assunto é distribuição de tempo aos professores/as em seu trabalho já pontuamos que estes/as tendem a dar conta de várias demandas diárias da instituição onde estão inseridos/as. A participante do G2 já nos pontuou a importância da hora atividade e as dificuldades encontradas para a sua realização. O participante do G1 também nos pontua o descaso com a hora atividade no excerto:

((Braian)) – Teria que ter oito horas de permanência semanais né? E não tem nem duas, quatro, às vezes não tem e aí quando tem às vezes eu tenho quatro e tenho que ir no curso, daí o registro fica onde? Ano passado eu registrava muito no meu horário de almoço, na hora de ir embora também, esse ano meu horário é outro daí acabei nesse entrave. (G1, 2018)

O estudante encontra meios de organizar seu trabalho pedagógico mesmo que em condições precárias. Argumenta utilizar dos registros e para organiza-los faz alguns encaixes para realizar essas ações em seu cotidiano quando tem seu direito a hora-atividade reduzido ou até mesmo negado. Sendo que esse direito está previsto em documentos de nível nacional como a LDB (1996) como nos trechos apontando no excerto:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 2017, p. 44)

Como observado a LDB não cita a carga horária destinada a esse período de formação continuada e organização do trabalho pedagógico. Porém, garante condições adequadas de trabalho, ou seja, quando nosso participante cita a ausência de hora-atividade encontramos o descaso com a essas condições, pois sem ela o planejamento e avaliação previstos no parágrafo V acabam seguindo o caminho da precarização das ações.

Em 2008 com a Lei que “regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere” (BRASIL, 2008), no Art. 2 inciso 4 estabelece “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008). Ou seja, temos a garantia de uma boa parte dessa demanda para outras atividades como de planejamento e formação continuada.

Ainda nesse sentido temos a Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que tem o intuito de organizar alguns aspectos da profissão docente com a fixação dos Planos de Carreira do Magistério da Educação Básica Pública. Que também garante carga horária destinada à hora atividade no Art. 4 no parágrafo VII:

VII - jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político-pedagógicos; (BRASIL, 2009, p. 2)

Garante, porém ainda não nos define um percentual em horas para a realização da mesma, isso prejudica o profissional no sentido de ter hora atividade, porém em um espaço curto de tempo, ou seja, sem qualidade.

Na da próxima tabela apresentada, há dados relativos à questão sobre quantos (as) dos (as) participantes eram concursados (as) na Rede de municipal de Educação da cidade de Curitiba:

	Você é concursado?		Total
	Não	Sim	
Faixa etária	5	0	5
3 anos	0	2	2
4 anos	0	1	1
5 anos	0	1	1
Total	5	4	9

TABELA 1 – Número de participantes concursados e faixa etária que atuam.
Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do questionário individual, 2018.

Levando em consideração o percentual de concursados/as e que todos atuam na Educação Infantil do município de Curitiba, que tem documentos próprios, que legalmente garante a seus profissionais docentes o cumprimento da carga horária destinada a hora atividade. Encontramos na Lei 14.681 de 2015, que tem como objetivo a aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Curitiba. Com duração de dez anos contempla os anos de 2015 a 2025. A mesma conta com 6 artigos e um anexo com metas. Localizamos na meta 18 e em uma de suas estratégias apresentadas, a 18.1, a garantia do cumprimento da hora atividade aos professores/as municipais:

META 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de plano de carreira único para os profissionais da educação escolar básica da rede pública municipal, tomando como referência a lei do piso nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.

18.1 Estabelecer a carreira única como princípio para a reorganização dos planos de carreira do magistério, garantindo 1/3 da carga horária de trabalho para hora-atividade, formação continuada, isonomia salarial entre docentes com o mesmo grau de formação e tempo de carreira, independentemente do nível de ensino de atuação. (CURITIBA, 2015)

Somente no documento municipal encontramos o termo hora-atividade e ainda garantindo 1/3 da jornada de 40 horas que os (as) profissionais da Educação Infantil tem a cumprir. Porém, a organização fica a cargo das

instituições e por vezes o cumprimento do 1/3 acaba sendo precarizado, tendo como principal motivo a falta de profissionais para as demandas da instituição.

Passamos nessa parte do capítulo por alguns percursos que contemplam o tempo e sua organização. Os (as) participantes nos pontuam a importância dessas ações para o desenvolvimento não somente da documentação pedagógica como todas as demais atividades docentes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A documentação pedagógica está constituída por meio de ações organizadas, essas que auxiliam o trabalho pedagógico, porém proporciona uma variedade de possibilidades, sendo a elaboração e análise dos registros uma das suas bases. Está que auxilia a pensar estratégias que envolvam principalmente as crianças, porém nos apresenta um movimento que visa englobar crianças, professores, famílias, comunidade escolar e o social como um todo. Os/as autores/as que abordam o tema nos apresentam as possibilidades de maneira a sensibilizar o leitor. Madalena Freire (1996) nos informa suas perspectivas de maneira poética, sensível ao outro, para ela é essa a preocupação dos profissionais da educação, o outro, e a documentação pedagógica nos permite organizar raciocínios que irão proporcionar uma visão do “eu” e do outro.

É nesse sentido que compreendemos a importância da presença da documentação pedagógica na formação docente, sendo ela inicial ou continuada, pois nos permite fazer relações teóricas e práticas das vivências do cotidiano. Considera-se que uma possibilidade interessante é essa temática ser tratada de modo transversal pelos (as) professores (as) e não ter uma única disciplina responsável por ela no Curso de Pedagogia.

Outra questão é a dificuldade apresentada pelos/as estudantes de conceituar o termo documentação pedagógica. Foi por meio do diálogo na realização dos grupos focais que compreendemos que os/as estudantes têm acesso a documentação pedagógica durante sua formação. Talvez não de maneira tão explícita e sim por meio de partes que compõem a documentação pedagógica, como os registros. Foi nos exemplos do que achavam ser a documentação pedagógica, com suas vivências práticas e no levantamento de disciplinas do curso que lembravam ter tratado do tema, compreendemos a presença na formação acadêmica dos/as estudantes do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná.

Formação essa com significados distintos para os grupos de participantes. Um dos grupos, o G2, tinha o Curso de Pedagogia como uma formação inicial, já o outro grupo, o G1, nos mostrava ser uma formação continuada, por já estarem atuando na área e terem formação no magistério. A

escolha por dividir os/as participantes em atuantes contínuos na Educação Infantil durante o curso de pedagogia e os que não necessariamente tiveram esse mesmo contato, nos proporcionou perspectivas diferentes que se encontravam por terem em comum as vivências do Curso de Pedagogia. Outros interferentes, decorrem do fato dos diferentes participantes de ambos os grupos vivenciarem as disciplinas com professores diferentes e também pelas próprias condições específicas de cada indivíduo de estar presente nas possibilidades que a Universidade oferta para além das demandas obrigatórias do Curso de Pedagogia.

Não podemos afirmar que os dados apresentados representam o curso de pedagogia como um todo, visto que tivemos acesso a uma pequena parcela do quantitativo de estudantes, porém a visão revelada por este grupo da a entender que a documentação pedagógica está presente no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná e vem sendo utilizada pelos/as estudantes em suas vivências docentes.

Terminamos esse trabalho com a frase dita por um dos participantes: “o registro é vida” (G1, 2018), diríamos que a documentação pedagógica é vida compartilhada e que implica a reflexão.

6. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Andreza. Salários docentes, financiamento e qualidade da educação no Brasil. **Educ. Real**. v. 39, n. 2, Porto Alegre, abr./jun. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 1977.

BRASIL. **Lei nº. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Governo Federal: Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Governo Federal: Brasília, MEC, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 20/2009, Governo Federal: Brasília, MEC, 2009.

BRASIL. **Critérios para a unidade creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Governo Federal: Brasília, MEC, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008**. Estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Governo Federal: Brasília, 2008.

BRASIL, **Resolução nº 2, de 28 de Maio de 2009**. Estabelece Os Planos de Carreira e Remuneração para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, nas redes de ensino da União. Governo Federal: Brasília, 2009.

CERISARA, Beatriz Ana. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

CURITIBA. **Caderno I: Princípios E Fundamentos para Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba**. Prefeitura Municipal de Curitiba: Curitiba, 2016.

CURITIBA, **Lei 14.681 de 2015**. Estabelece Plano Municipal de Educação (PME) da cidade de Curitiba. Prefeitura Municipal de Curitiba: Curitiba, 2015.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

FREIRE, Madalena. **Observação Registro e reflexão**. São Paulo – SP: Espaço pedagógico, 1996.

FORMOSINHO, Oliveira Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In MACHADO, Almeida de Lourdes de Maria. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**: 4 Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GANDINI, Leila; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Leila; EDWARDS, Carolyn. (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 150-169.

GARIBOLDI, Antonio. Os tempos cotidianos na pré-escola: As formas da sociabilidade. In: BONDIOLI, Anna. **O tempo no cotidiano Infantil**: Perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

LIBÂNIO, Carlos José. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática: 5. Ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2008.

MALAGUZZI, Lorys. História, ideias e filosofia básica. In EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016

MANZINI, Eduardo, José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. Marília: Unesp, s/d. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso em: 09 ago. 2018

MELLO, Amaral Suely; SILVEIRA, Carmem Maria; FARIA de Goulart Lúcia Ana, Documentação pedagógica: Outro modo de escutar as crianças e a prática pedagógica refletindo sobre a formação continuada de professores e professoras. In: MELLO, Amaral Suely; SILVEIRA, Carmem Maria; FARIA de Goulart Lúcia Ana, (Orgs.). **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MUNIZ, Jerônimo Oliveira. Sobre o uso da variável raça-cor em estudos quantitativos. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, jun. 2010, p. 277-291.

OSTETTO, Luciana, observação, registro, documentação: Nomear e significar as experiências. In OSTETTO, Luciana. (orgs.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008.

RINALDI, Carla. Malaguzzi e os professores (1996) In RINALDI, Carla. **Dialogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender; trad. Vania Cury. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

STAMATTO, Maria. Inês. Sucupira. **Um olhar na história**: a mulher na escola (Brasil: 1549 - 1910). II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Setor de Educação. **Ementas das disciplinas obrigatórias**. Curitiba, [2008]. Disponível em: Disponível em: <<http://www.pedagogia.ufpr.br/alunos/obrementas.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2018.

VIEIRA, Rodrigues Flaviana. **A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo**. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=119962>. Acesso em: 09 mai. 2018.

APÊNDICE 1 - CONVITE**CONVITE – GRUPO FOCAL**

Prezado (a)

Sou Ana Beatriz Chiste Cruz, aluna da graduação do curso de Pedagogia, estou elaborando uma pesquisa para meu trabalho de conclusão de curso (TCC), orientada pela professora Doutora Ângela Maria Scalabrin Coutinho. O mesmo tem seu foco voltado para a compreensão sobre a documentação pedagógica dos(as) estudantes do último ano do curso de Pedagogia. Venho por meio desse convida-lo(la) a participar do desenvolvimento de um grupo focal, no qual trataremos do processo de formação no curso de Pedagogia envolvendo o tema da Documentação Pedagógica.

Conto com sua participação!

O grupo será realizado no dia ___/___/___, no prédio D.___, sala ____, campus Reitora da Universidade Federal do Paraná. As _____h.

Desde já gratidão

Ana Beatriz Chiste Cruz

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, _____

_____,
documento de identidade número _____, declaro por meio desse termo, que concordei a participar do grupo focal intitulado “A compreensão sobre documentação pedagógica das estudantes do último ano do curso de Pedagogia”. Sabendo da gravação de voz e a transcrição da mesma para ser utilizada somente no desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso da aluna do Curso de Pedagogia: Ana Beatriz Chiste Cruz. Ressalto por meio desse a autorização da utilização do meu primeiro nome nas transcrições e no corpo do trabalho ou o nome fictício que indico abaixo:

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa, a qual tem objetivos estritamente acadêmicos.

Curitiba, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL**Questionário individual**

1. Idade: _____

2. Gênero: _____

3. A sua cor ou raça é:

() Branca () Preta () Amarela () Parda () Indígena

4. Você possui magistério? Ou outra formação? Qual?

5. Qual ano/ período você está cursando: _____

6. Você irá concluir o curso em 5 anos? Menos ou mais anos?

7. Até o momento em qual turno concentrou a maior parte das disciplinas do curso?

8. Atualmente você trabalha com crianças pequenas? Em rede pública ou privada?

9. você é estagiário (a) não obrigatório? Se sim com qual faixa etária? Em rede pública ou privada?

10. Você é concursado (a) da Prefeitura municipal de Curitiba? Se sim com qual faixa etária?

11. Você participa de algum projeto de ensino, pesquisa ou extensão dentro da Universidade? Se sim qual?

12. O curso de pedagogia tem uma boa estrutura de matérias que olham para a pequena infância?

() Sim () em partes () não

13. Dentro das disciplinas cursadas no Curso qual delas te chamou mais atenção? (colocar essa no grupo focal)

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE PERGUNTAS GRUPO FOCAL

Roteiro de perguntas

Grupo focal

- 1- Vocês sabem o que é documentação pedagógica? Podem dar exemplos que surjam a memória?
- 2- Durante a formação no curso de Pedagogia quando vocês tiveram acesso, se tiveram ao tema da documentação pedagógica?
- 3- Em quais matérias durante o curso vocês lembram de ter contato com a documentação pedagógica/ registros?
- 4- Lembram de quando utilizaram da Documentação pedagógica durante o curso? Em quais situações?
- 5- Quais são as formas de documentação pedagógica que vocês conhecem?
- 6- Vocês observam a documentação pedagógica como aliada dos professores? De que forma?
- 7- Em seu cotidiano de estudante do curso de pedagogia a documentação já te foi útil? De que maneira?
- 8- A documentação pedagógica tem potencialidade para informar, registrar, auxiliar no planejamento e repensar situações vivenciadas? Quais são suas experiências em relação a isso?
- 9- Vocês já utilizaram da documentação pedagógica em suas práticas pedagógicas junto às crianças? Como isso ocorreu? Vocês podem me contar exemplos?
- 10- Na sua opinião quais são os desafios para a implementação da documentação pedagógica na rotina dos (das) profissionais da educação?
- 11- Vocês acreditam que a Documentação pedagógica é realmente uma boa estratégia na educação Infantil e em outras etapas? Por quê?
- 12- Quais os desafios para a implementação do processo de documentação pedagógica?
- 13- Como fica a divisão do tempo entre viver o desenvolvimento da prática com as crianças e anotar, fotografar, gravar entre outras possibilidades?