

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

FERNANDA NUNES

**REGISTROS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE OS
PROCESSOS FORMATIVOS DA EQUIPE PROFISSIONAL DE UM NÚCLEO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL.**

FLORIANÓPOLIS

2023

FERNANDA NUNES

**REGISTROS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE OS
PROCESSOS FORMATIVOS DA EQUIPE PROFISSIONAL DE UM NÚCLEO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Julice Dias.

FLORIANÓPOLIS

2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Nunes, Fernanda

Registros das reuniões pedagógicas : reflexões sobre os processos formativos da equipe profissional de um núcleo de educação infantil municipal / Fernanda Nunes. -- 2023.

151 p.

Orientadora: Julice Dias

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

1. Ferramentas Pedagógicas. 2. Registro. 3. Formação Docente. 4. Reunião Pedagógica. 5. Educação Infantil. I. Dias, Julice. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Fernanda Nunes

Registros das Reuniões Pedagógicas: Reflexões Sobre os Processos Formativos da Equipe Profissional de um Núcleo de Educação Infantil Municipal

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 21 de julho de 2023.

Banca Examinadora:

Presidente/a:



Profª. Drª Julice Dias
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:



Profª. Drª. Luciana Esmeralda Ostetto
Universidade Federal Fluminense – UFF

Membro:



Profª. Drª Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

AGRADECIMENTOS

À Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ao Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela possibilidade de realizar o Curso de Mestrado em Educação.

À Professora Dr.^a Julice Dias por aceitar me orientar, com ética, coerência, equilíbrio e acolhimento ao longo deste processo formativo.

Às professoras Luciana Esmeralda Ostetto, Alba Regina Battisti de Souza e ao professor Lourival José Martins Filho por terem aceitado o convite para fazer parte das bancas de qualificação e defesa, e assim contribuir com a pesquisa.

A todas as professoras e colegas do mestrado que ao longo deste percurso contribuíram com seus conhecimentos e saberes e, de modo especial, à Edla, Jamira, Joice e Mariana pela parceria ao longo desse percurso.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa: Coletivo Ciranda - Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas, especialmente: Adilson De Ângelo, Geysa S. A. de Abreu e Mônica Marçal por terem me incentivado a encarar esse desafio de fazer pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis e à Secretaria Municipal de Educação por conceder a licença aperfeiçoamento e a autorização para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao NEIM e suas profissionais por terem acolhido a pesquisa.

Às crianças que me motivam a ser uma professora melhor a cada dia.

Ao meu pai Acácio Nunes e, especialmente, à minha querida mãe Leda Cunha Nunes, que sempre me incentivou nos estudos.

Ao meu marido Michelangelo Valgas que sempre esteve ao meu lado e segue comigo de mãos dadas.

À minha filha amorosa Yasmim Nunes Valgas que, desde sua chegada em minha vida, me inspira a ser minha melhor versão.

Às minhas primas Valéria Cunha dos Santos e Karina de Araújo Dias pelo incentivo e apoio.

Às minhas amigas e aos meus amigos que fizeram este momento da minha vida ser mais leve.

A todos que de algum modo acreditaram em meu potencial e contribuíram para a realização deste trabalho.

Nos estudos nos debruçamos sobre discursos que não são nossos. Porque outras pessoas resolveram registrar o que de melhor passou por suas cabeças. E graças a essa iniciativa, compartilhamos seus pensamentos.

(Clóvis de Barros Filho, 2021, p.7)

RESUMO

O presente estudo parte de algumas indagações acerca das reuniões pedagógicas em contexto institucional de Educação Infantil. Ou seja, se nelas há tempo/espaço para a dimensão formativa. Se há a preocupação de mostrar os percursos formativos da equipe de trabalho por meio dos registros institucionais dessas reuniões. Se existe continuidade nos temas abordados e se esses se relacionam com o cotidiano vivido na unidade educativa. Assim, o objetivo geral pauta-se em analisar os registros das reuniões pedagógicas visando identificar se há caráter formativo em sua constituição. E como objetivos específicos, nos propomos identificar a estrutura e elementos constitutivos dos registros das reuniões pedagógicas e compreender de que forma as ferramentas pedagógicas (observação, registro, planejamento e avaliação/reflexão) compõem unidade referencial para a organização dos processos formativos na unidade educativa. Como aporte teórico, nos apoiamos em alguns autores que tratam da formação docente e em alguns estudos e reflexões realizadas acerca das ferramentas pedagógicas na Educação Infantil. Nosso estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e objetivo exploratório. Também se classifica como uma pesquisa de campo, de caráter documental. E como técnica para o desenvolvimento da pesquisa, tomamos como procedimento metodológico a análise de conteúdo sustentada em Bardin. Um Núcleo de Educação Infantil Municipal de Florianópolis constituiu a empiria deste estudo. O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Ensino e Formação” e ao “Coletivo Ciranda – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas”, os quais integram o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED).

Palavras-chave: Ferramentas Pedagógicas; Registro; Formação Docente; Reunião Pedagógica; Educação Infantil.

ABSTRACT

The present study is based on some questions about pedagogical meetings in the institutional context of Early Childhood Education. That is, if they have time/space for the formative dimension. If there is a concern to show the training paths of the work team through the institutional records of these meetings. If there is continuity in the topics addressed and if these are related to the daily life experienced in the educational unit. Thus, the general objective is to analyze the records of the pedagogical meetings in order to identify whether there is a formative character in their constitution. And as specific objectives, we propose to identify the structure and constituent elements of the records of the pedagogical meetings and understand how the pedagogical tools (observation, recording, planning and evaluation/reflection) make up a referential unit for the organization of training processes in the educational unit. How theoretical support, we rely on some authors who deal with teacher training and on some studies and reflections on pedagogical tools in Early Childhood Education. Our study is characterized as a research with a qualitative approach, of a basic nature and exploratory objective. It is also classified as a field research, of a documental nature. And as a technique for the development of the research, we took the content analysis based on Bardin as a methodological procedure. A Municipal Early Childhood Education Center in Florianópolis constituted the empirical basis of this study. This study is linked to the line of research "Educational Policies, Teaching and Training" and to the "Coletivo Ciranda - Research Group Childhood, Citizenship and Educational Networks", which are part of the Graduate Program in Education (PPGE), of the Center for Human Sciences and Education (FAED).

Keywords: Pedagogical Tools; Register; Teacher Training; Pedagogical Meeting; Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e Teses selecionadas do catálogo da SME/RME	28
Quadro 2 – Composição dos grupos por faixa etária e número de vagas.....	72
Quadro 3 - Total de crianças atendidas no NEIM	73
Quadro 4 - Histórico de grupos atendidos no NEIM.....	73
Quadro 5 – Composição do quadro de profissionais do NEIM.....	74
Quadro 6 - Normativas acerca das Reuniões Pedagógicas 1	81
Quadro 7 - Normativas acerca das Reuniões Pedagógicas 2.....	82
Quadro 8 - Normativas acerca da Formação Descentralizada.....	83
Quadro 9 - Normativas acerca do Planejamento	85
Quadro 10 - Reuniões Pedagógicas do NEIM.....	87
Quadro 11 – Data das Reuniões Pedagógicas do NEIM	89
Quadro 12 – Autoria dos registros das Reuniões Pedagógicas do NEIM	92
Quadro 13– Nomenclaturas utilizadas acerca das profissionais do NEIM	93
Quadro 14 – Coordenação das Reuniões Pedagógicas	94
Quadro 15 – Pautas das Reuniões Pedagógicas do NEIM	96
Quadro 16 – Formações nas Reuniões Pedagógicas do NEIM 1	98
Quadro 17 – Formadores e temáticas de formação nas Reuniões Pedagógicas do NEIM.....	99
Quadro 18 – Formações nas Reuniões Pedagógicas do NEIM 2	100
Quadro 19 – Conexões entre as temáticas de formação e o cotidiano educativo do NEIM...	103
Quadro 20 – Continuidade nas temáticas de formação do NEIM	105
Quadro 21 – Possíveis temas para formação	106
Quadro 22 – Possibilidades de trabalho em pequenos grupos nas RP	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFormação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCFormação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEI	Departamento/Diretoria de Educação Infantil
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
GEPOC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDBEN/LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEIM	Núcleo de Educação Infantil Municipal
NUFPAEI	Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil
NUPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisa da educação na Pequena Infância
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RME/RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
RP	Reunião Pedagógica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SGE	Sistema de Gestão Educacional

SIGeducação	Sistema de Inovação e Gestão Educacional
SME	Secretaria Municipal de Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	O PERÍODO DA GRADUAÇÃO À PÓS-GRADUAÇÃO: MINHA TRAJETÓRIA FORMATIVA	14
1.2	A ATIVIDADE DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM O PESQUISAR: O PROCESSO DE ME PERCEBER E ME ENTENDER PROFESSORA-PESQUISADORA	18
1.3	JUSTIFICATIVA: A INTERLOCUÇÃO COM DOCUMENTOS ORIENTADORES E PESQUISAS	21
2	REFERENCIAL TEÓRICO	37
2.1	FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS: INSTRUMENTOS ESTRATÉGICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	37
	2.1.1 Observação: sobre aprender a ver com todos os sentidos	43
	2.1.2 Registro: sobre deixar marcas, construir memória	46
	2.1.3 Planejamento: sobre traçar rotas possíveis, projetar percursos	49
	2.1.4 Avaliação: sobre refletir, rever e replanejar	54
2.2	FORMAÇÃO DOCENTE.....	58
	2.2.1 Formação Docente Continuada: uma busca constante	62
	2.2.2 Reunião Pedagógica: tempo/espço para a formação	67
3	CAMINHO METODOLÓGICO	71
3.1	O CONTEXTO DA PESQUISA	71
3.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	76
4	O QUE SINTETIZAM OS REGISTROS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS?	80
4.1	DOCUMENTOS NORMATIVOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: ORGANIZAÇÃO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DESCENTRALIZADA	80
4.2	REUNIÕES PEDAGÓGICAS: ENTRE O PREVISTO E O VIVIDO.....	87
4.3	REGISTROS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: MARCAS DO VIVIDO	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	112
	APENDICE A - Cronograma de pesquisa	125
	APENDICE B - Roteiro para análise dos registros	125

APENDICE C – Registros das Reuniões Pedagógicas do NEIM (2018 – 2022)....	127
ANEXO A - Calendário da Instituição de estudo - Ano Letivo 2018	148
ANEXO B - Calendário da Instituição de estudo - Ano letivo 2019.....	149
ANEXO C - Calendário da Instituição de estudo - ano letivo 2021.....	150
ANEXO D - Calendário da Instituição de estudo - ano letivo 2022.....	151

1 INTRODUÇÃO

As palavras que ora se apresentam visam situar brevemente o que desencadeou o interesse pelo tema desta pesquisa, o qual aborda o registro, especificamente aquele que trata das reuniões pedagógicas. Nesse sentido, inicio com uma breve contextualização da minha trajetória formativa na área da educação. Em seguida faço alguns destaques quanto ao meu percurso profissional. Também busco construir, a partir de documentos normativos e/ou orientadores, pesquisas acadêmicas e outras produções da área, uma aproximação com o tema, e ainda apresento as questões e os objetivos que orientam esta pesquisa.

1.1 O PERÍODO DA GRADUAÇÃO À PÓS-GRADUAÇÃO: MINHA TRAJETÓRIA FORMATIVA

Em 1995 comecei a cursar Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e sem compreender os objetivos do curso e a complexidade sobre o que é ser professora¹ me dediquei à atividade de estudo, aproveitando a oportunidade de estudar em uma universidade pública e gratuita.

Nos dois primeiros anos do curso as disciplinas ministradas tinham como objetivo possibilitar a constituição de uma visão geral acerca da Educação e da Pedagogia, bem como iniciar as estudantes na pesquisa acadêmica.

No terceiro ano, pude cursar as disciplinas voltadas aos fundamentos e metodologias de ensino aplicadas às áreas de conhecimento para a atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental e vivenciar o estágio de docência nesse nível de ensino. Concomitantemente, cursei a disciplina “Metodologia do ensino de primeiro grau – séries iniciais”². A fundamentação teórica da referida disciplina, aliada aos estudos sobre a infância, a escola e a educação, ampliou minhas percepções acerca da realidade social, da compreensão de ser professora e, também, de questões complexas como políticas públicas voltadas à Educação.

No quarto e último ano da graduação, quando fiz a escolha pela habilitação *pré-escola*, cursei disciplinas como: “Estágio Supervisionado em Educação Infantil I e II”³, cujo campo

¹ Optamos por utilizar o termo no feminino, haja vista que a proporção de mulheres que trabalha na Educação Infantil é significativamente maior que o número de homens que atuam na área. Convém afirmar que o termo *professoras* contempla tanto as professoras titulares, quanto as professoras auxiliares e as auxiliares de sala (ou outras denominações que são dadas dependendo do município brasileiro), e também, a partir do reconhecimento de que esses sujeitos compartilham a ação docente.

² Ministrada pela professora Maria Isabel Batista Serrão.

³ Ministradas pelas professoras Luciana Esmeralda Ostetto e Rosa Batista.

de observação e exercício da docência foi o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), situado no campus da UFSC, em Florianópolis; “Educação Infantil de 0 a 3 anos e Educação Infantil de 4 a 6 anos”⁴, a partir das quais e com as quais foi possível compreender as origens do atendimento institucionalizado voltado para as crianças dessa faixa etária, bem como sobre a necessidade de construção de políticas públicas voltadas para essa etapa da Educação Básica. E ainda, “Seminário de Aprofundamento em Educação Infantil”⁵, disciplina na qual se buscou analisar e refletir as ações pedagógicas a partir de um referencial teórico, naquele momento, entendido como socioconstrutivista e que abordou autores como Vigotski e Wallon, com vistas a compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

O curso de Pedagogia possibilitou que eu pudesse compreender a importância da escola e da professora, principalmente, por conta do potencial de promoção da aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças. Com a apropriação dos conhecimentos possibilitados ao longo do curso de Pedagogia e pelas relações sociais e culturais desse período, passei a exercer a docência em uma instituição de ensino privado em Florianópolis (Centro Educacional Girassol).

Mergulhada no contexto da Educação Infantil, senti necessidade de voltar a estudar e buscar de alguma maneira cumprir com minha função social de criar condições objetivas para as crianças apropriarem-se do legado da cultura humana e dos conhecimentos historicamente produzidos. Desse modo, mesmo trabalhando, em 2000 passei a cursar a Especialização (*lato sensu*) “Desenvolvimento e Aprendizagem da criança de zero a seis anos”, na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)⁶.

Também pude participar de outros processos formativos, como seminários, congressos, ciclo de debates, fóruns, palestras, oficinas e cursos, dentre os quais considero relevante destacar: I e II Fóruns Municipais de Educação Infantil, realizados no início dos anos 2000, nos quais se debateu além das políticas públicas para a área, a necessidade de “afirmação” de uma pedagogia da educação infantil. Depois, também no início dos anos 2000, numa sequência de quatro módulos, consegui participar do curso intitulado: Aprender e Ensinar ministrado pela Professora Madalena Freire, o qual foi oferecido por uma instituição de ensino privado de Florianópolis⁷ e no qual houve inúmeras possibilidades de debate e de

⁴ Ministradas pela professora Ana Beatriz Cerisara.

⁵ Ministradas pela professora Neuzi Flor Thomassen.

⁶ Importante deixar registrado que, de acordo com o guia acadêmico do referido curso, este foi oferecido sob a modalidade: Formação para o Mercado de Trabalho. Em função disso não houve a elaboração de um trabalho de conclusão de curso ou monografia.

⁷ Escola Sarapiquá.

exercitar a escrita reflexiva, tendo como pano de fundo os estudos sobre a função da escola, gestão e grupo na construção do trabalho coletivo e instrumentos metodológicos. Já, ao longo de 2007, na Unidade educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) conhecida como Creche Pantanal (Creche Nossa Senhora Aparecida), tive a possibilidade de participar de um curso intitulado Observação, Registro e Documentação na Educação Infantil, ministrado pela professora Luciana Ostetto, no qual foram abordadas as concepções que envolvem a documentação pedagógica, as diferentes formas de registro e o exercício de documentar.

O aproveitamento das aprendizagens nos espaços das universidades, os processos de estudo articulados à prática docente, vivenciados por meio da formação continuada em serviço, a dedicação integral com minha própria formação humana, se uniram ao compromisso político com as crianças e o desejo por aprender.

Em 2016, ao trabalhar em outra Unidade educativa da RMEF, a Creche Hassis, cada vez mais questões relacionadas à documentação pedagógica, às relações educativas na Educação Infantil e à função social das professoras soavam em meus pensamentos como uma problemática.

Dentre as questões que perpassavam minhas vivências e instigavam a necessidade de respostas consistentes e com fundamentação teórica, estavam: Como são percebidos os processos de autoria docente na elaboração da documentação pedagógica? Em que medida as ferramentas pedagógicas (observação, registro, reflexão, planejamento e avaliação) que compõem a documentação pedagógica têm possibilitado uma reflexão mais acurada acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança? Quais as condições enfrentadas pelas professoras na construção/elaboração dessa documentação? Como contribuir com o processo de reflexão e autoria das professoras? Em síntese, buscava compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e a necessidade das professoras se perceberem e assumirem-se como sujeitos de sua prática.

Nesse ano, escrevi um pré-projeto de pesquisa e o submeti à seleção do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC. A escolha por este programa, nesta ocasião, se deu em função da minha formação inicial ter ocorrido naquela universidade e devido ao fato de participar, desde a primeira edição, em 1998, dos diversos Ciclos de Debate organizados pelo NUPEIN (Núcleo de Estudos e Pesquisa da educação na Pequena Infância), ligado à linha de pesquisa Educação e Infância do referido PPGE. O desejo de refletir acerca dos processos de autoria docente na elaboração da

documentação pedagógica, especialmente, sobre a avaliação das crianças, possibilitou o delineamento da problemática da pesquisa e a escrita do pré-projeto, o qual foi intitulado de *Autoria docente e a avaliação na Educação Infantil*. Cabe mencionar que apesar de ter participado de todas as etapas do processo de seleção (entrega do pré-projeto e currículo *lattes*, prova escrita e arguição), e de ter ficado entre as 15 candidatas selecionadas para a última etapa, havia apenas 9 vagas para o mestrado na linha de pesquisa Educação e Infância e acabei não sendo aprovada.

Pouco tempo depois, ao saber do resultado desse processo, a Professora Geysa S. A. de Abreu, do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC), que já tinha acompanhado meu trabalho durante o estágio curricular do curso de Pedagogia na Creche Nossa Senhora Aparecida, entrou em contato comigo perguntando se havia interesse em participar, como aluna ouvinte, de uma disciplina do PPGE da UDESC, oferecida pela Professora Julice Dias. Foi assim que se deu minha aproximação com esta professora e, conseqüentemente, com o PPGE da FAED/UDESC. Nesta ocasião, a disciplina “Infância, Educação Infantil e Cidade: da invisibilidade política às produções culturais das crianças” possibilitou manter aceso o desejo de continuar estudando, além de abrir outras perspectivas quanto aos debates acerca da infância e da formação docente.

Em 2018, por intermédio de duas colegas de trabalho (Elaine e Luana), inicio minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Teoria Histórico Cultural, o qual se articula aos objetivos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica (GEPOC), ligado ao PPGE da UFSC, que tem proporcionado estudos e reflexões sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem, bem como, tem contribuído no processo de reflexão acerca de quais encaminhamentos teórico-metodológicos são possíveis para os grupos etários na Educação Infantil, a partir da referida perspectiva teórica.

Já em 2019, tive a possibilidade de participar de algumas formações, dentre as quais gostaria de destacar um dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), intitulado: “Arte e Autoria - registro, cotidiano e expressão”, ministrado pela professora Maria Isabel Leite, no qual foram abordados temas como: *Registro e cotidiano; Arte e suas diversas manifestações; Autoria como base de expressão; Registro como fonte de formação e pesquisa*. Desse modo, entendo que além da minha participação no grupo de estudos anteriormente mencionado, o movimento de estudo ocorrido em cursos como o citado reavivaram novamente a vontade de tentar ingressar na pós-graduação.

Assim, os motivos que me levaram e me levam ao curso de Mestrado em Educação estão relacionados ao desejo de responder indagações que surgiram a partir da atividade de estudo, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, e na atividade docente na Educação Infantil. Meu intuito é o de aprofundar conhecimentos para voltar à atividade pedagógica com uma apropriação mais ampla de conceitos essenciais para o trabalho docente e, diante da apropriação desses conhecimentos, diversificar as possibilidades de fazer escolhas em meio a alternativas concretas. Isto é, minha vontade estava e está relacionada a desenvolver ações que pudessem e possam contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e, também, de outras profissionais da educação.

A partir do exposto, farei uma breve contextualização do meu percurso docente e a relação que fui estabelecendo com o pesquisar.

1.2 A ATIVIDADE DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM O PESQUISAR: O PROCESSO DE ME PERCEBER E ME ENTENDER PROFESSORA-PESQUISADORA

Após a Graduação em Pedagogia, passei a atuar como professora de Educação Infantil. Inicialmente numa instituição de ensino privado e pouco tempo depois, na RMEF. Nos primeiros anos de atuação nessa Rede, tive diversas oportunidades formativas organizadas e oferecidas pela SME e, também, vivenciei processos formativos (palestras, grupos de estudo e formação descentralizada) na Unidade educativa onde estava inserida, a Creche Doralice Teodora Bastos, através dos quais havia a intenção de contemplar os projetos coletivos da unidade, quais sejam: educação ambiental, higiene e saúde, reorganização dos espaços coletivos e interação entre as diferentes faixas etárias. Tais momentos formativos buscavam com que todas as profissionais que atuavam na instituição participassem desses encontros.

Também pude atuar como assessora pedagógica no Departamento de Educação Infantil (DEI) da SME, acompanhando o trabalho educativo-pedagógico de vinte unidades educativas (municipais e conveniadas⁸) na região Sul da Ilha de Santa Catarina, entre os anos de 2005 e 2006. Durante esse período fizeram parte das minhas ações coordenar a formação de diretores das respectivas unidades, visando ampliar as discussões sobre o trabalho administrativo-pedagógico relacionado ao desempenho dessa função. Pude participar também de reuniões pedagógicas e outras atividades formativas organizadas pelos grupos de

⁸ Unidades educativas conveniadas se constituíam/constituem por aquelas instituições filantrópicas que ofereciam/oferecem o atendimento na etapa da Educação Infantil, recebendo subsídios do município de Florianópolis.

profissionais das referidas unidades educativas com o propósito de fomentar a importância do estudo, portanto, da formação continuada em serviço, para ampliação dos debates acerca do trabalho educativo-pedagógico na Educação Infantil.

Após esse período, voltei a atuar como professora, agora na Creche Nossa Senhora Aparecida, onde havia um esforço por parte da equipe diretiva (direção e supervisão) em possibilitar diferentes espaços/tempos para a formação das profissionais que atuavam na unidade educativa independente da função exercida. As temáticas, assim como na Creche Doralice, também buscavam contemplar os projetos coletivos da unidade, como: educação ambiental, relação creche-família, teatro, acolhida/despedita/sono e, ainda, havia uma preocupação em ampliar os repertórios artísticos-culturais das profissionais, seja através do cuidado estético com a organização do espaço onde aconteciam as reuniões pedagógicas e os grupos de estudo, seja com a socialização/indicação de leituras, vídeos e músicas, ou até organizando idas à exposições artísticas, como por exemplo a de Camille Claudel, que aconteceu no Museu de Arte de Santa Catarina em 2007.

No exercício da função de professora pude acompanhar algumas estudantes de graduação durante seus estágios de docência, e com isso pude vivenciar um movimento muito rico de trocas, pois as estudantes vinham cheias de curiosidade para observar o que as professoras realizavam na creche, junto com as crianças. Poder ‘abrir a porta’ da sala para acolher alguém, que assim como eu quando fui estagiária, estava pela primeira vez num espaço de educação infantil foi desafiador, mas também muito inspirador. Pois ao tentar fazer essa pessoa perceber que havia e era necessário muito compromisso com o trabalho, ainda havia muito a aprender. Por isso, buscava mostrar que quem já estava no ‘chão da creche’ não estava pronta e acabada, nem era dona da verdade, precisava continuar estudando e pesquisando.

Nesse movimento junto às estudantes, buscamos contar/partilhar como surgiam as ideias para projetos de trabalho, como por exemplo, no projeto: “Todas as cores do mundo cabem no nosso arco-íris”⁹, em que partimos da observação das crianças em suas relações umas com as outras, conosco e com o mundo e, através da pesquisa, fomos delineando os objetivos e as possibilidades do trabalho que buscou ampliar repertórios das crianças, suas maneiras de se relacionar e, de modo muito especial, buscou envolver as famílias ao longo de todo o processo.

⁹ Projeto desenvolvido em 2011, junto a um grupo de crianças com idade de 2 a 3 anos.

A partir disso, surgiram convites de professores do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina ¹⁰ para participar de momentos de formação, junto às estudantes de graduação, nos quais busquei suscitar, partindo de minha trajetória como docente na Educação Infantil, reflexões sobre o trabalho educativo-pedagógico com enfoque na documentação pedagógica e nas ferramentas pedagógicas que a compõem: planejamento, observação, registro, avaliação e reflexão. Também a convite de alguns desses professores, tive a possibilidade de acompanhar estudantes que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na condição de supervisora. Nas duas ocasiões em que participei do PIBID, as trocas com as estudantes, assim como nos processos de estágio, foram repletas de aprendizagens.

Consideramos pertinente destacar a importância do referido programa no nosso processo formativo, enquanto professora, assim como das estudantes participantes, tendo em vista que seu principal objetivo é a integração entre educação superior e educação básica. Desta maneira, as estudantes da graduação podem, a partir da observação do cotidiano pedagógico das unidades educativas, ir compreendendo seu funcionamento, assim como a necessidade e a importância quanto à organização da rotina diária que se dá através do planejamento dos tempos e espaços. E as professoras, como eu, têm a possibilidade de participar de uma formação continuada, com a perspectiva de ressignificar e repensar a própria trajetória profissional docente.

Cabe ainda pontuar que ao longo da participação no PIBID realizamos leituras e aprofundamentos, numa perspectiva crítica e reflexiva, sobre os documentos que orientam a Educação Infantil em âmbito nacional, estadual (Santa Catarina) e municipal (Florianópolis). Dentre eles podemos destacar: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), Critérios para atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), Currículo Base do Território Catarinense (2018) e os documentos curriculares oficiais da RMEF. Também tivemos uma oportunidade ímpar de formação com a professora Dra. Adriana Corrêa, que ministrou um curso sobre a trajetória da Base Comum Nacional Curricular - BNCC (2017). E ao finalizarmos as atividades do programa, das quais participamos, podemos dizer que foi possível realizar, junto ao grupo de estudantes, um importante movimento de reflexão teórica a partir do trabalho educativo-pedagógico desenvolvido nas unidades educativas.

¹⁰ Adilson De Ângelo, Geysa S. A. de Abreu, Maria Conceição Coppete, Mônica Marçal e Julice Dias.

Então, considerando a importância da atividade de pesquisa e a importância da teoria para a *práxis* cotidiana, tenho prosseguido com os estudos voltados ao campo da Educação e com o trabalho pedagógico na Educação Básica como professora da Educação Infantil no município de Florianópolis.

A seguir, nos dedicamos a apresentar nossa aproximação com o tema, bem como as questões e os objetivos que orientaram nosso estudo.

1.3 JUSTIFICATIVA: A INTERLOCUÇÃO COM DOCUMENTOS ORIENTADORES E PESQUISAS

No Brasil, nas últimas décadas, temos acompanhado o crescente reconhecimento e fortalecimento da Educação Infantil no âmbito legislativo, enquanto primeira etapa da Educação Básica. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), essa etapa “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 14).

Está previsto também na referida lei, no art. 3º, inciso VII – a valorização do profissional da educação escolar. No art. 62 em seu parágrafo 1º está previsto que “[...] a União, o DF, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.”. E, por fim, o art. 67 prevê em seus incisos II e V, respectivamente: - “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.”.

Concomitantemente, nesse período, veio se constituindo e consolidando a “Pedagogia da Infância”, que toma “[...] como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais também constitutivos de suas infâncias.” (ROCHA, 2010, p. 13-14).

Nesse sentido, faz-se necessário pensar a ação docente, pois, por meio dela, organiza-se, propõe-se e redimensiona-se o trabalho junto às crianças. Ou seja, como afirma Rocha (2010, p. 18), é imprescindível “[...] para os responsáveis pela ação pedagógica a necessidade de conhecer as crianças, observá-las e analisar suas manifestações para compreender o que já possuem, suas possibilidades reais e suas necessidades e aspirações e as novas exigências sociais que se colocam para elas.”. Para isso, a autora considera importante ampliar as

exigências formativas das docentes, tendo em vista que a “[...] ação pedagógica extrapola uma perspectiva simplesmente reprodutora e transmissiva.” (ROCHA, 2010, p.16).

Assim, tornam-se fundamentais para a ação docente na Educação Infantil as ferramentas da ação pedagógica: “[...] a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar os âmbitos de experiências através de núcleos da ação pedagógica a serem privilegiados e as formas de organização dos espaços, dos tempos e dos materiais para estes fins.” (ROCHA, 2010, p. 18).

Wiggers (2010, p. 29) reafirma a importância dessas ferramentas da ação pedagógica, “Para assegurar o acompanhamento do trabalho cotidiano [...], [destacando que] Os processos de avaliação estão intimamente imbricados aos processos de planejamento das ações educativas levadas a efeito no cotidiano da Educação Infantil.”. E afirma que:

Os processos educativos, conseqüentemente, recaem sobre o papel das mediações em suas mais diferentes formas. Isto requer a intervenção do professor, pois é função deste organizar o espaço interativo. É ele que carrega a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e, em conseqüência, do desenvolvimento das crianças. (WIGGERS, 2010, p.24).

Podemos perceber que as autoras supracitadas destacam a necessidade de as professoras fazerem uso, ou, melhor dizendo, apropriarem-se das ferramentas pedagógicas (observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento), as quais foram abordadas por Madalena Freire, desde a década de 1990, como estratégias para redimensionarem sua prática junto às crianças. Como a autora destaca: “Desde minha prática com as crianças fui me dando conta da importância do ato de observar, e do registro da reflexão juntamente com avaliação e o planejamento, na apropriação do meu pensamento prático e teórico.” (FREIRE, 1996, p.4).

Nesse sentido, por meio de estudos ao longo do nosso percurso formativo, nos aproximamos de alguns autores que têm se dedicado à reflexão acerca das referidas ferramentas pedagógicas e sobre a documentação, são eles: Warschauer (1993), Magalhães e Marincek (1995), Freire (1996; 1997), Gandini e Goldhaber (2002), Ostetto, Oliveira e Messina (2001), Ostetto (2008), Pinazza e Fochi (2018), Mello *et al.* (2020), dentre outros.

Importante mencionar que no início dos anos 2000, de acordo com Ostetto (2008, p.28), “[...] a discussão acerca do valor e da importância do registro como documentação do professor e da instituição pode ser ampliada por meio do diálogo com as propostas educativas desenvolvidas no norte da Itália [...]”. A autora destaca,

[...] A concepção de documentação, naquela perspectiva como um meio que contribui para a ampliação da compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças, como ferramenta para que os educadores observem, registrem, pensem e comuniquem os acontecimentos cotidianos que envolvem descobertas, tentativas, experiências, construções, hipóteses das crianças sobre o mundo; e também como canal de comunicação com as famílias. (OSTETTO, 2008, p. 29).

Cabe destacar também o que Pinazza e Fochi (2018) pontuam acerca da documentação pedagógica. Para esses autores, uma documentação pedagógica “[...] não se cumpre isoladamente, mas sim, no coletivo, mediante reflexão individual e partilhada, de maneira colaborativa, no genuíno sentido de comunicação das jornadas de aprendizagens das crianças e de aprendizagens dos adultos.” (p. 23-24). Ou seja, a documentação possibilita tanto reconhecer e dar visibilidade aos processos vividos por crianças, como pelos adultos. Por isso é fundamental que ela seja pensada e refletida coletivamente pelas profissionais.

A partir desses apontamentos cabe ressaltar as indicações acerca do registro, presentes nos documentos normativos e orientadores em âmbito federal. A LDBEN nº 9394/96, em sua seção II, que trata da Educação Infantil, traz, no artigo 31, que “A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: inciso I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;”.

Nessa perspectiva, a Resolução nº 5/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), dispõe que “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação [...]”. Sendo que o inciso II indica “[...] a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças [...]” (BRASIL, 2009, p.29).

Em 2010, em âmbito municipal, foram elaboradas as “Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil”, cujas autoras Rocha e Wiggers (2010), abordam as estratégias da ação pedagógica. Na sequência, a RME de Florianópolis elabora o documento intitulado: “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 234), que em sua parte IV apresenta de forma sistematizada as estratégias da ação pedagógica, dentre elas, o registro, enquanto um exercício de “[...] construir uma memória, uma documentação de situações e informações importantes para a ação educativa [...]”.

Na busca de contribuir com esse processo, há a indicação de alguns aspectos a serem observados para a elaboração do registro, os quais contemplam diferentes formas e estratégias de registrar (FLORIANÓPOLIS, 2012). Pois, como indicado nas “Orientações Curriculares

para a Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.236) “O registro é um documento produzido diariamente, onde descrevemos as situações observadas no cotidiano com o intuito de refletir permanentemente sobre o percurso realizado e planejar ações intencionais.”. Nesse sentido, concordamos com Madalena Freire (2008, p.57) quando afirma que “A escrita, a reflexão, disciplina o pensamento para a construção do conhecimento e do processo de autoria.”.

O documento “Contribuições para a Política Nacional: A avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto” (BRASIL, 2015, p. 22) enfatiza “[...] o acompanhamento, o registro e a documentação do trabalho realizado nas instituições, assegurando continuidade nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças [...]”. Ainda em relação à importância do registro, o documento destaca a necessidade de:

[...] assegurar um espaço para que o coletivo de professoras trabalhe conjuntamente discutindo acerca do planejamento, dos registros de observação e da avaliação. A estruturação do processo de documentação pedagógica por parte das professoras implica considerar os registros para analisar e tomar decisões sobre como dar continuidade às experiências, avaliá-las no decorrer do processo, comunicar às famílias sobre os acontecimentos cotidianos, confrontar pontos de vista com seus pares de trabalho. (BRASIL, 2015, p.100).

Podemos observar na *Resolução do Conselho Municipal de Educação nº01/2017* (FLORIANÓPOLIS, 2017a, p. 2), em seu Capítulo I, que trata da Educação Infantil, no artigo 5º, inciso I, o qual define a organização da “[...] avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental;”.

Em 2018, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) publicou uma série de três cadernos que tratam da Documentação Pedagógica, com o propósito de “[...] renovação das práticas pedagógicas da creche e da pré-escola.” (BRASIL, 2018, p. 6). Em sua introdução estão descritas as finalidades de cada um dos volumes, sendo que,

De um modo geral, pode-se dizer que os cadernos, como um todo, abordam sobre o diálogo que há entre a cultura da observação, do registro e da reflexão com vista a fornecer alguns elementos-chaves para pensar a formação dos profissionais que atuam com as crianças. Também é evidenciado como a estratégia da documentação pedagógica promove mudança, pois auxilia na elaboração e renovação da ação pedagógica e da transformação da instituição. Essa é uma mudança baseada na escuta ativa das crianças, dos adultos e da comunidade. (BRASIL, 2018, p.07).

Mais recentemente, a SME de Florianópolis publicou o documento “Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF” (FLORIANÓPOLIS, 2022c), o qual “[...] resulta do esforço coletivo de profissionais da Educação Infantil na atualização dos fundamentos teóricos e metodológicos, que traduzem e orientam a composição das relações educativo-pedagógicas [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2022c, p.11). Convém ressaltar que o referido documento

[...] tem como objetivo a ampliação e a atualização de conceitos em torno da primeira edição, de modo a dialogar com a prática pedagógica das profissionais da Educação Infantil da RMEF e servir de base para formações e estudos individuais e/ou coletivos das Unidades Educativas. (FLORIANÓPOLIS, 2022c, p.12).

Assim, no que diz respeito às estratégias da ação pedagógica, o documento reitera que estas “[...] visam orientar o fazer docente e fornecem subsídios para a observação e a elaboração da Documentação Pedagógica a partir do Registro, Planejamento e Avaliação.” (FLORIANÓPOLIS, 2022c, p.15).

Vimos, portanto, que as discussões e os estudos acerca das ferramentas pedagógicas e, também da documentação pedagógica, têm sido incluídos nos documentos normativos/orientadores em âmbito nacional e municipal. Assim, dentre as possibilidades apresentadas quanto à contribuição que ambas podem proporcionar ao redimensionamento do trabalho educativo, nos interessa estudar o registro, pensando a dimensão formativa no que se refere ao trabalho em equipe. Por isso, tomamos como objeto de estudo os registros constitutivos das reuniões pedagógicas, previstas no calendário do ano letivo dos Núcleos Municipais de Educação Infantil (NEIMs) de Florianópolis, mais especificamente, em um dos NEIMs em que passei a integrar a equipe de profissionais a partir de 2018, com o intuito de perceber, por meio dos referidos registros, quais questões emergem e se elas deflagram processos formativos envolvendo as profissionais da Unidade educativa.

Elegemos as reuniões pedagógicas, pois concordamos com Barcelos (2010) que elas se constituem enquanto “[...] um importante espaço coletivo de discussão [...]” (p.97). Assim, há a possibilidade de as profissionais se dedicarem “[...] sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas e buscando novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo.” (TORRES, 2003 *apud* BARCELOS, 2010, p.97). O que pode possibilitar e contribuir com a constituição de processos formativos coletivos.

Nesse sentido, cabe expormos brevemente nossa compreensão acerca de formação. Para isso, nos apoiamos em autores como Paulo Freire (1996), Chimentão (2009) e Oliveira-Formosinho (2016), dentre outros.

Partilhamos do entendimento de Chimentão (2009, p.03), acerca da formação continuada quando a autora afirma que ela “[...] passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções [...] que é possível a mudança [...] no seu modo de pensar o fazer pedagógico [...]”. A autora enfatiza que para “[...] a formação continuada atingir seu objetivo, ela precisa ser significativa para o professor.” (CHIMENTÃO, 2009, p.03).

Corroborando com a ideia apresentada, Oliveira-Formosinho (2016, p.95) indica que,

A formação em contexto assume que os processos de desenvolvimento profissional que visa são de natureza praxiológica, isto é, visam transformar o cotidiano pedagógico, os modos de ensinar e aprender, os modos de relacionamento pessoal e interpessoal, os modos de avaliação. Constitui-se na procura de uma cultura pedagógica com a infância que a respeite, a provoque a ser +, pensar +, fazer +, aprender +, narrar +.

Podemos então perceber que a formação proposta pelas autoras supracitadas, vem ao encontro do que defendemos, ou seja, a função docente demanda um fluxo permanente de apropriação, discussão, reflexão acerca do que se faz, para quem se faz, para que se faz.

Nesse sentido, consideramos relevante o apontamento de Paulo Freire (1996, p.39), quando defende que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”.

Assim, tais estudos fortalecem nossa compreensão da importância dos processos formativos das docentes, em especial, da formação continuada. Tendo em vista que no processo de refletir sobre a prática, fazendo articulação com a teoria, num movimento de saber mais, as professoras têm maiores possibilidades de voltar à ação e replanejá-la, quando necessário.

Nesse sentido, consideramos relevante pontuar novamente que está previsto na LDBEN nº 9394/96, no seu art. 3º, inciso VII, como também no art. 67, em seus incisos II e V, a valorização do profissional.

Ainda, entre os documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação, há um material intitulado “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012), que traz no quadro 4, indicações quanto aos insumos para a

Educação Infantil. Especificamente na dimensão acerca dos recursos humanos, o documento dispõe critérios sobre a formação das profissionais e prevê a existência de ações de formação inicial e formação continuada, dentre as quais consideramos relevante destacar:

[...] - Há programas municipais de formação de todos os profissionais de Educação Infantil de modo contínuo; (ref.: 2,8, 13)

- O sistema de ensino assegura a valorização de funcionários não-docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil, promovendo sua participação em programas de formação inicial e continuada; (ref.: 13)

- A política de creche reconhece que os adultos que trabalham com as crianças têm direito a condições favoráveis para seu aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional; (ref.: 1, 13) [...] (BRASIL, 2012, p.40).

Vale ainda mencionar, em âmbito municipal, a indicação do Plano Municipal de Educação (PME) (FLORIANÓPOLIS, 2016), em sua meta 16, quanto a:

Garantir Formação continuada e pós – graduação de professores e demais profissionais da educação, mantendo políticas de incentivo e apoio a Formação, visando atingir noventa por cento 90% (noventa por cento) dos professores no município de Florianópolis, em nível de pós-graduação, até o último ano de vigência deste PME, bem como, garantir a todos os profissionais da educação do município, formação continuada em serviço, considerando necessidades, demanda e contextualização dos sistemas de ensino.

Observamos que a *Resolução do Conselho Municipal de Educação nº01/2017* (FLORIANÓPOLIS, 2017a, p. 04), em seu Capítulo II, que trata dos Profissionais da Educação, no artigo 20, dispõe que “O sistema de ensino e as instituições educativas devem propor programas de formação continuada para todos os profissionais da educação.”. E ainda, no parágrafo único do referido artigo (p. 04, grifo nosso), apresenta a seguinte redação: “Por **formação continuada** entendem-se os processos formativos constituídos coletivamente, na modalidade presencial ou a distância, envolvendo ações de pesquisa, extensão, **reuniões pedagógicas**, grupos de estudo, cursos, palestras, oficinas.”.

Mais recentemente, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicaram as Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº01/2020. A primeira define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). E a segunda dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Tais normativas apontam a importância de três dimensões fundamentais que

compõem a ação docente, as quais são: *conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional*.

Podemos perceber que os documentos citados apontam a importância da formação continuada dos docentes e, nesse sentido, ao buscarmos no Banco de Dados de Professores Formadores – Catálogo de Dissertações e Teses da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e na Relação de Dissertações e Teses disponíveis na Biblioteca da Secretaria Municipal de Educação¹¹ por trabalhos que abordassem a referida temática¹², encontramos um total de 33 estudos, os quais apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Dissertações e Teses selecionadas do catálogo da SME/RME

	AUTOR	TÍTULO	ANO	TITULAÇÃO	PALAVRA-CHAVE
1	SCHRÖTER, Louisa Carla Farina	Dando Nome aos Bois – Uma Proposta de Inserção da Geografia nas Séries Iniciais do 1º Grau a Partir do Estudo do Meio.	1997	Dissertação - Mestrado	Geografia; estudo do meio; formação de professores; ensino
2	MACHADO, Maria Lucia de A.	Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos.	1998	Dissertação - Mestrado	Educação pré-escolar; Educadores Professores - Formação profissional; Educação básica LDB; Profissionais leigos
3	FERNANDES, Sonia Cristina de Lima	Grupos de Formação - Análise de um Processo de Formação em Serviço sob a Perspectiva dos Professores da Educação Infantil.	2000	Dissertação - Mestrado	Educação Infantil; Formação de professores; Formação Continuada; Educação Municipal.
4	BARCELOS, Ana Regina Ferreira de	Formação Continuada de Educadores: Uma Reflexão no Cotidiano da Escola Pública.	2000	Dissertação - Mestrado	Cotidiano escolar; Formação de professores; Educação Continuada.
5	CORD, Deisi	A Formação em Serviço de Professoras das Séries Iniciais no Próprio Espaço Escolar em Florianópolis, Gestão 'Frente Popular' - 93/96.	2000	Dissertação - Mestrado	Política de formação de professores; Formação Continuada; transformações no papel do professor.
6	OLIVEIRA, Adriano de	Política Científica no Brasil: Análise das Políticas de Fomento à Pesquisa do CNPq.	2003	Dissertação - Mestrado	Política de fomento à pesquisa; Formação de professores /pesquisadores; Indução à pesquisa; Inovação tecnológica.

¹¹ O Banco de Dados de Professores Formadores – Catálogo de Dissertações e Teses da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e a Relação de Dissertações e Teses disponíveis na Biblioteca da Secretaria Municipal de Educação pode não contar com todas as teses e dissertações desenvolvidas na RME e publicadas no período indicado. Importante mencionar que se tratam de “trabalhos desenvolvidos por servidores e pesquisadores externos que têm desenvolvido suas pesquisas no âmbito da RME.” (MEINICKE, 2017, p. 35).

¹² Destacada na lista de palavras chave dos trabalhos.

7	BODNAR, Rejane Tereza Marcus	A Observação e o Registro Pedagógico na Formação em Serviço: um Estudo sobre as Relações Teórico-Práticas com Professoras da Educação Infantil.	2006	Dissertação - Mestrado	Educação Infantil, Formação Continuada e Registro Pedagógico
8	WENDHAUSEN, Adriana Maria Pereira	O Processo de Formação Continuada dos Professores e Professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil no Município de Florianópolis: 1993-2004.	2006	Dissertação - Mestrado	Formação; Formação Continuada; Memória; Educação Física; Educação Infantil.
9	ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola	Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação Infantil: das políticas de formação continuada à experiência dos professores.	2007	Dissertação - Mestrado	Formação Continuada de Professores; Educação Infantil; Processos Formativos.
1 0	RODRIGUES, Cristina Cardoso	Entre Fraldas e Cantigas: O Processo de Constituição Profissional de Professoras de Crianças de 0 a 3 anos.	2009	Dissertação - Mestrado	Constituição profissional; Formação docente-educação de crianças de zero a três anos.
1 1	SCHNELL, Roberta Fantin	Formação de Professores para o Uso das Tecnologias Digitais: Um Estudo Junto aos Núcleos de Tecnologia Educacional do Estado de Santa Catarina.	2009	Dissertação - Mestrado	Sociedade da informação; Formação de professores; Tecnologias digitais; ProInfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional; Núcleos de Tecnologia Educacional; Multiplicadores.
1 2	BORGES, Gilberto André	Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação Inicial do Professor de Música: um Estudo sobre o Uso de Recursos Tecnológicos por Estudantes de Licenciatura em Música no Estado de Santa Catarina.	2010	Dissertação - Mestrado	Tecnologias da Informação e Comunicação; Formação docente; Educação musical.
1 3	DIAS, Karina de Araújo	Formação Continuada para a Diversidade Étnico-Racial: Desafios Pedagógicos no Campo das Ações Afirmativas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.	2011	Dissertação - Mestrado	Educação; Formação continuada; Diversidade étnico- racial; Educação para as relações étnico- raciais.
1 4	PAULI, William Marques	As Reformas da Educação e os Novos Interesses do Capital Sobre a Formação do Professor de Geografia.	2011	Dissertação - Mestrado	Geografia; Formação de professores; Cursos de licenciatura; Capital e reforma educacional.
1 5	NEVES, Karine Oliveira das	As Atividades Experimentais e o Ensino de Ciências: Limites e Possibilidades da Atuação do Coordenador de Laboratório de Ciências.	2012	Dissertação - Mestrado	Ensino de Ciências; atividades experimentais; Formação e atuação de professores
1	CABRAL, Paula	Formação Continuada de	2013	Dissertação -	Educação de Jovens e

6		Professores na EJA: Qual o Lugar dos Sujeitos Estudantes?		Mestrado	Adultos; Formação Continuada de professores; Sujeitos estudantes da EJA.
1 7	ROSA, Marcelo D'Aquino	Seleção e Uso do Livro Didático na Visão de Professores de Ciências: Um Estudo na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	2013	Dissertação - Mestrado	Seleção de livro didático; Uso de livro didático; Livro didático de Ciências; Programa Nacional do Livro Didático; Formação de professores; Ensino de Ciências.
1 8	SANTOS, Edna Aparecida Soares dos	A Formação Continuada na Educação Infantil: Avaliação e Expectativas das Profissionais da Rede Municipal de Florianópolis.	2014	Dissertação - Mestrado	Formação Continuada; Profissionais da Educação Infantil; Educação Infantil.
1 9	ROLOFF, Franciani Becker	A Circulação de Conhecimentos em Química Verde em Teses e Dissertações: Implicações ao seu ensino e a formação dos professores de Química.	2016	Tese - Doutorado	Ensino da Química Verde, Circulação de ideias, Teses e Dissertações, Formação de professores de Química.
2 0	MEINICKE, Dinorá	Formação Continuada numa Perspectiva da Educação para a Inteira: Uma Necessidade do Professor de Creche.	2017	Tese - Doutorado	Professores de Creche. Formação Continuada. Educação para Inteiraza.
2 1	SILVEIRA, Juliano	Educação (Física) na Cultura Digital: Formação Continuada com Professores de escolas Públicas de Santa Catarina na Modalidade EAD	2018	Tese - Doutorado	Formação de professores. Cultura digital. Educação Física. Mídia-educação
2 2	MIORANZA, Camila Mendes de Jesus	A oferta de formação continuada da Rede Municipal de Educação Infantil em Florianópolis: uma análise das conexões de sentido entre o discurso oficial e o programa de formação.	2019	Dissertação - Mestrado	Formação Continuada. Educação Infantil. Orientações Curriculares.
2 3	BOSCO, Laura Veiga	Educação Sexual e Formação Continuada de Professores e Professoras na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.	2019	Dissertação - Mestrado Profissional	Sexualidade. Formação Docente. Formação Continuada Emancipatória. Disciplina Ciências/Biologia.
2 4	SANTOS, Márcia Luzia dos	Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Financeirização da Educação Básica e a (con)formação Docente.	2019	Tese - Doutorado	Formação continuada de professores. Financeirização da educação básica. Privatização da educação.
2 5	SANTOS, Taís Wojciechowski	Formação Continuada de Professores para a Utilização, Integração e Apropriação das Tecnologias e Mídias Digitais na Prática Pedagógica à Luz do Pensamento Complexo.	2019	Doutorado	Formação continuada de professores. Tecnologias e mídias digitais na educação. Pensamento Complexo

2 6	BRANT, Regina Silveira de Sá	Representações sobre formação de professoras para jardins de infância em Santa Catarina (1920-1960): estado, congregações femininas católicas e associações femininas luteranas.	2020	Tese - Doutorado	Infância. História da Educação Infantil. Jardim de Infância. Formação de Professoras. História da Docência.
2 7	GOMES, Juliana Priscila	Formação Continuada stricto sensu: Mestres e Doutores da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.	2020	Dissertação - Mestrado	Formação continuada de professores. Profissionalização docente. Mestres e doutores na Rede Municipal de Educação de Florianópolis.
2 8	OESTREICH, Marlise	O acordo do Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Prefeitura Municipal de Florianópolis: o monitoramento da qualidade da educação e a formação continuada – implicações para a docência na educação infantil	2020	Tese - Doutorado	Banco Interamericano de Desenvolvimento. Qualidade na Educação Infantil. Formação Continuada. Docência.
2 9	GOULART, Mariana Acórdi	Crianças, Infância e Função social da Educação Infantil na Formação docente nos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia do Sistema ACAFE em SC.	2021	Dissertação - Mestrado	Educação Infantil. Crianças. Infância. Currículos. Cursos de Pedagogia. ACAFE.
3 0	YOUNG, Sylvania Correia	O Cultivo de Comunidades de Prática como Estratégia Metodológica de Formação Docente.	2021	Dissertação - Mestrado	Formação docente. Comunidades de Prática. Aprendizagem Social.
3 1	NATERA, Gislene	Música, Formação e Mídia-Educação: um estudo com futuras professoras de crianças.	2021	Tese - Doutorado	Educação Musical. Mídias. Formação docente. Pedagogia. Escola.
3 2	DEMARIA, Maria Aparecida de Aguiar	Formação docente continuada e a literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	2022	Dissertação - Mestrado	Formação docente. Literatura Infantil. Leitura literária. Anos Iniciais.
3 3	MIOTTO, Ana Elisa De Moura	A participação de mestres/as e doutores/as na formação continuada dos/as professores/as do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.	2022	Dissertação - Mestrado	Formação continuada; Mestres/as e doutores/as como formadores/as; Professores/as do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Também percebemos, anteriormente, que os documentos apontam que o registro está imbricado com o planejamento, a observação e a avaliação. Nesse sentido, ao buscarmos no referido acervo por trabalhos que abordassem as ferramentas da ação pedagógica, em especial o registro, para nossa surpresa, encontramos apenas o trabalho de Bodnar (2006).

Dentre as pesquisas acerca da formação, identificamos por meio da leitura de seus resumos, que oito delas se referem à formação oferecida às profissionais da Educação Infantil.

Em sua pesquisa, Machado (1998), propôs-se identificar qual a formação possível e necessária para as profissionais de Educação Infantil.

Fernandes (2000) buscou compreender os sentidos e significados formulados pelas profissionais da Educação Infantil da RMEF acerca de sua própria formação.

Wendhausen (2006) procurou analisar um processo de formação continuada de professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil na RMEF, a partir das narrativas de professores/as e consultores/as.

Zapelini (2007), ao analisar o processo de formação continuada realizada na RMEF, buscou compreender como se constitui a formação no interior das instituições de Educação Infantil.

Santos (2014), ao reconstruir a trajetória de formação continuada da RMEF, procurou identificar se os processos de formação, realizados no âmbito da SME, correspondem às expectativas das profissionais que atuam na Educação Infantil.

Meinicke (2017), buscou compreender como as ações de formação continuada ofertadas às professores de creche, pela SME, instigam uma formação na perspectiva de uma educação para a inteireza.

Mioranza (2019) teve como foco identificar as conexões de sentido existentes entre a oferta de formação continuada centralizada para as profissionais da Educação Infantil da RMEF e os documentos curriculares oficiais em âmbito nacional e municipal.

E, mais recentemente, Loch¹³ (2021) que embora tenha buscado compreender como os adultos que atuam diretamente com as crianças na educação infantil, constroem as interações no ambiente educativo, abordou a formação continuada no âmbito da SME e, de modo breve, a Reunião Pedagógica (RP) enquanto um tempo/espço institucional como possibilidade para as referidas interações entre as profissionais que compõem os grupos de trabalho.

Como mencionamos, apenas uma pesquisa envolveu as ferramentas da ação pedagógica e a formação, a qual teve como foco a observação e o registro pedagógico na formação em serviço (BODNAR, 2006). Assim, gostaríamos de destacar que na referida pesquisa, Bodnar (2006, p.94), ao citar Mello, destaca que na “[...] documentação pedagógica é o registro da prática do professor que orienta a reflexão sobre a teoria e a prática pedagógica [...]”. Nesse sentido, Ostetto, Oliveira e Messina (2001, p. 23) afirmam: “[...] os rituais do

¹³ Apesar de não contemplar os critérios definidos na seleção dos trabalhos, consideramos as contribuições de Loch (2021) de grande relevância para nossa pesquisa.

planejamento, registro e avaliação compõem o fazer educativo do profissional que quer construir sua competência e qualidade no trabalho que desenvolve junto aos grupos de crianças.”.

Gandini e Goldhaber (2002, p. 161), também reforçam essa perspectiva ao pontuarem que:

[...] o processo de documentação amplia o nosso entendimento sobre os conceitos que as crianças estão elaborando, sobre as teorias que elas estão construindo e sobre os questionamentos que elas propõem. O processo de documentação nos une como comunidade de aprendizagem e nos desafia a expressar os nossos pensamentos, articulada e publicamente [...].

Tendo isso em vista, concordamos com Kramer (1993 *apud* OSTETTO, OLIVEIRA e MESSINA, 2001 p. 23) quando afirma que “[...] é preciso que os professores se tornem narradores, autores de suas práticas, leitores e escritores de suas histórias [...]”.

Entendemos que esse não é um processo fácil e tranquilo, afinal “[...] escrever é muito difícil. Compromete mais que falar. [...] exige exercício disciplinado de persistência, resistência, insistência na busca do texto verdadeiro [...]” (FREIRE, 1996, p.38). Mas, para isso,

O educador precisa assumir-se como sujeito da sua prática e, também da sua escrita, que não é neutra: é pensada, reelaborada, reorganizada, carregada de intencionalidades, contém marcas, personalidade, o que nos leva ao encontro do sentido daquele que confere autoria, que deixa marcado e vai marcando outros com suas opiniões, seus pensares e fazeres reflexivos [...] (SANTOS e OLIVEIRA, 2005, p.42).

A partir daí, compreendemos “[...] a autoria, vista aqui como uma construção advinda do ato de registrar, do exercício reflexivo na cotidianidade docente.” (SANTOS e OLIVEIRA, 2005, p.48). Ou ainda, como afirmam Magalhães e Marincek (1995, p.3) “[...] é refletindo e escrevendo, que o professor se apropria de seu processo de formação [...]”.

Consideramos que nesse processo de reflexão, a partir do registro, as professoras precisam de parceria com seus pares, ou seja, com as profissionais que compõem a equipe de trabalho na Unidade educativa, de modo que possam “[...] criar um espaço para uma discussão vívida e crítica sobre a prática pedagógica e sobre as condições de que ela necessita.”, como sugerem Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.190).

A partir do exposto até o momento, defendemos a realização de reunião pedagógica, enquanto tempo/espaço coletivo, visando garantir a formação continuada em serviço como

uma das temporalidades e espacialidades de constituição da profissionalidade docente. Temos vivenciado ao longo das últimas duas décadas, alterações nas possibilidades para a realização/efetivação desses momentos coletivos, nos quais era/é possível o encontro de todas as profissionais que atuam nas unidades educativas (e não apenas entre/com as professoras).

Nesse sentido, consideramos pertinente destacar que em 2006, Bodnar (p. 123) ressaltou que “[...] no calendário anual das atividades da educação infantil, são previstos um dia para a reunião pedagógica mensal e três dias para a formação descentralizada nas instituições; [enquanto] as demais atividades de formação acontecem paralelamente ao atendimento às crianças.” Em 2014, Santos (p. 232) enfatizou que,

[...] com a redução da carga horária da RP mensal na unidade, os processos de continuidade das discussões relacionadas aos temas da formação ficaram prejudicados e, possivelmente, passaram a segundo plano quando, diante de tantos assuntos a serem tratados, o ‘urgente acaba tomando lugar do importante’.

Tendo isso em vista, consideramos importante contextualizar que ao longo dos anos, a RMEF implantou uma política de formação descentralizada em que as reuniões pedagógicas acabaram tendo seu tempo/espço ‘ocupado’ com a formação continuada. Mas, a própria Rede que descentralizou a formação, encurtou o tempo e a frequência das reuniões pedagógicas, como bem apontou Loch (2021, p.153) em sua pesquisa, ao destacar que “Além do corte da frequência das Reuniões Pedagógicas, a redução do tempo de período integral para o parcial, impossibilitou ainda mais o encontro entre as profissionais do grupo de atuação.”, assim como das demais profissionais que compõem as equipes de trabalho.

A partir do exposto, nos sentimos provocadas, pelos achados decorrentes da pesquisa de Loch (2021), especialmente, por apontarem lacunas que estão postas hoje no cotidiano das profissionais. Então, buscamos engendrar por meio de nosso estudo, ou seja, buscamos chamar a atenção para a perspectiva de haver um *continuum* na formação, e se os registros das reuniões pedagógicas possibilitam enxergar essa circularidade das aprendizagens vividas pelas profissionais na unidade educativa.

Cabe dizer também que, apesar dessas alterações (redução na quantidade de dias e da carga horária das reuniões pedagógicas), entendemos que as profissionais podem se articular para organizar e implantar outros tempos/espços formativos, a exemplo dos grupos de estudo.

Outro aspecto que consideramos importante está ligado ao registro elaborado durante as reuniões pedagógicas. Ao compreendermos o registro como ferramenta pedagógica, de

acordo com Madalena Freire (1996; 1997), e/ou como um dos componentes da documentação pedagógica, consideramos relevante poder entrar em contato com aquele que foi/é produzido nas reuniões pedagógicas, para buscarmos perceber esse movimento de formação coletiva e de estudo do trabalho pedagógico.

Assim, partindo do suposto que talvez os registros elaborados nas reuniões pedagógicas e que compõem a documentação pedagógica da Unidade educativa podem se apresentar como relato do vivido ou se configurar apenas como ata, indagamos:

- a) que forma os registros assumem? Têm forma de ata? De um texto impessoal?
- b) como eles são produzidos?
- c) têm elementos que apresentam vivências do cotidiano?
- d) o que é feito com eles e a partir deles?
- e) há tempo/espaço para a dimensão formativa nas reuniões pedagógicas?
- f) há a intencionalidade de mostrar os percursos formativos da equipe de trabalho?
- g) existe continuidade nos temas abordados ou são assuntos/temas pontuais/sazonais?
- h) esses temas são relacionados ao cotidiano vivido na Unidade educativa?
- i) os registros apontam temas, categorias conceituais, autores centrais, documentos oficiais e aspectos metodológicos que subsidiam/orientam a formação continuada em serviço?
- j) eles apresentam um *continuum* de discussões, reflexões, estudos, no conjunto das reuniões pedagógicas?

Entendemos que a pesquisa em questão poderá trazer contribuições para os estudos sobre documentação pedagógica e/ou formação continuada, podendo se constituir como subsídio para a temática da Formação Docente e da Gestão Educacional, uma vez que não encontramos trabalhos sobre a temática proposta dentre aqueles que tiveram como *locus* de pesquisa a RMEF, manifestando a necessidade de estudo e debate sobre o tema.

A partir das questões apresentadas, delineamos os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo Geral:

- Analisar os registros das reuniões pedagógicas de um NEIM da RMEF visando identificar se há caráter formativo em sua constituição.

Objetivos específicos:

- Identificar a estrutura e elementos constitutivos dos registros das reuniões pedagógicas.

- Compreender de que forma as ferramentas pedagógicas (observação, registro, planejamento e avaliação/reflexão) compõem unidade referencial para a organização dos processos formativos na unidade educativa.

Considerando a problemática, as questões de pesquisa e os objetivos delineados para o estudo, a estruturação do presente trabalho apresenta-se da seguinte maneira:

Na introdução trazemos brevemente nossa trajetória acadêmica e profissional, bem como uma aproximação com o tema, as questões e os objetivos desta pesquisa.

No capítulo 2, “Referencial Teórico”, trazemos apontamentos sobre a observação, o registro, o planejamento e a avaliação enquanto ferramentas pedagógicas essenciais ao trabalho docente, tendo como ponto de partida os documentos produzidos pela RMEF que abordam as estratégias da ação docente: “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2012) e “Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF” (FLORIANÓPOLIS, 2022c). Também procuramos compreender a formação docente a partir da legislação e políticas vigentes e como a reunião pedagógica pode se constituir como tempo/espço formativo.

No capítulo 3, “Caminho Metodológico”, apresentamos a Unidade educativa que constituiu o contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos escolhidos para a geração e análise dos dados.

No capítulo 4, “O que revelam os registros das reuniões pedagógicas sobre os processos formativos”, analisamos se as reuniões pedagógicas possuem caráter formativo em sua constituição.

E nas considerações finais, pretendemos tecer uma reflexão sobre os resultados da pesquisa, além de indicar possíveis trajetórias de estudo sobre a temática abordada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os apontamentos sobre a observação, o registro, o planejamento e a avaliação enquanto ferramentas essenciais ao trabalho pedagógico, a partir de documentos orientadores e do que alguns autores tecem em relação a eles, bem como os estudos referentes à formação docente, considerando a possibilidade da reunião pedagógica se constituir como tempo/espaço formativo, são contemplados neste capítulo com a finalidade de apresentar nossa fundamentação teórica para as temáticas abordadas nesta pesquisa.

2.1 FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS: INSTRUMENTOS ESTRATÉGICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Na parte introdutória deste trabalho elencamos alguns documentos que indicam/enfatizam a importância do registro para o acompanhamento, o planejamento e a avaliação sobre a ação docente, e também para poder contar dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Consideramos importante retomar dois deles: “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2012) e “Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF” (FLORIANÓPOLIS, 2022c) uma vez que ambos tratam das estratégias da ação pedagógica.

O documento municipal “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2012) apontava o entendimento de que, a observação, o registro, o planejamento e a avaliação são ferramentas importantes para a qualificação da ação educativa, bem como contribuem na elaboração da documentação pedagógica. A “Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF” (FLORIANÓPOLIS, 2022c) reafirma tal entendimento ao explicitar que há

[...] um conjunto de elementos com especificidades e objetivos próprios, dividido em quatro eixos estruturantes, a saber: **observação, registro, planejamento e avaliação**. Ao mesmo tempo em que esses quatro eixos estruturantes compõem a documentação pedagógica, por sua especificidade, eles estão interrelacionados uma vez que são estratégias da ação que orientam o fazer docente e também fornecem subsídios para a produção da documentação pedagógica enquanto memória institucional. (FLORIANÓPOLIS, 2022c, p. 285; grifos do autor).

Assim, o referido documento inicia a apresentação dos “eixos estruturantes” pela observação, tendo em vista a compreensão de que

[...] ela seja a base dos processos envolvidos na documentação pedagógica, mas se inter-relaciona com todos os demais elementos que a constituem tais como, a produção de registros, que implica na reflexão sobre o que e o como planejar e na avaliação, como importantes elementos de memória acerca da vida vivida nas Unidades Educativas. (FLORIANÓPOLIS, 2022c, p. 293).

Importante dizer que na primeira versão das “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2012), já se chamava a atenção para o fato de que a observação possibilita compreender as crianças, “[...] suas ações e experiências, seus processos de desenvolvimento, conhecimentos e modos de expressão.” (p.233). Bem como, possibilita às profissionais a reflexão, a análise e o planejamento das experiências a partir dos núcleos da ação pedagógica.

Ao indicar alguns aspectos para a elaboração de registros, a primeira versão do documento da RME destaca diversos modos e estratégias para registrar (registro escrito, fotográfico, em áudio e fílmico), bem como enfatiza,

Para que as observações e os registros possibilitem reflexões, análise e (re)planejamento das experiências educativas, é fundamental que seus autores se debrucem sobre os registros, organizem o material produzido, avaliem as proposições feitas às crianças e (re)planejem as experiências a serem propostas (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 238).

Nessa perspectiva a “Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF” (FLORIANÓPOLIS, 2022c, p. 296) ressalta que

É a possibilidade de registrar as experiências que as torna memoráveis e passíveis de reflexão crítica. Registrar é manter viva e disponível a constituição da memória coletiva, institucional, como um dos elementos da documentação pedagógica que não é exclusiva da professora.

Cabe destacar que, no documento supracitado, compreende-se “O registro, como elemento da documentação pedagógica, [que] permite refletir, permanentemente, e compartilhar o percurso realizado na instituição como um todo, nos grupos e pelas crianças em particular.” (FLORIANÓPOLIS, 2022c, p. 298).

Em ambos os documentos também se destaca a importância do papel das profissionais no processo de construção/produção da documentação pedagógica, tanto individual, como coletivamente. Para isso, propõe-se a organização no cotidiano institucional de tempos e espaços com o intuito de discutir e analisar as observações e os registros, objetivando contribuir com a formação das profissionais e conseqüentemente, beneficiar todas as crianças

atendidas na instituição (FLORIANÓPOLIS, 2012). Daí a importância de momentos de estudo e partilha entre as profissionais, seja por meio de grupos de estudo e/ou reuniões pedagógicas. A importância desse trabalho coletivo é reafirmada no documento atual, pois “Reconhecer e valorizar todos os envolvidos nas relações cotidianas da unidade fortalece a vida em coletividade. Cada profissional que traz seu ponto de vista enriquece o processo de construção de experiências no contexto institucional [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2022c, p.301).

Outro aspecto importante, diz respeito ao planejamento. Na primeira versão das “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2012), esta estratégia aparece como uma ação intencional, perspectivando organizar o cotidiano pedagógico através de alguns elementos, como: objetivos, experiências, estratégias, acompanhamento e avaliação. Estes elementos também são abordados no documento da “Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF” (FLORIANÓPOLIS, 2022c), do qual gostaríamos de destacar o seguinte apontamento:

Planejamento não é uma forma, ou uma camisa de força, mas é atitude, é um empreendimento responsável e dialógico que, além de exigir comprometimento profissional, exige também conhecimento teórico associado à sensibilidade e criatividade que potencializam a vida das crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2022c, p. 305).

No que se refere à avaliação, a primeira versão, explicita o entendimento de que essa estratégia se constitui enquanto uma prática permanente a ser desenvolvida pelas profissionais nas unidades educativas, seja com o intuito de refletir e analisar os percursos individuais e coletivos realizados pelas crianças, como também em relação às proposições feitas a elas pelas profissionais (FLORIANÓPOLIS, 2012). Para isso, enfatiza-se que é necessário “[...] todo um acompanhamento das experiências das crianças ao longo do ano [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 246), e porque não dizer das experiências das profissionais e da instituição, uma vez que “O processo de avaliação [...] aumenta consideravelmente as chances de um planejamento cotidiano com vistas a ampliar e diversificar as proposições que envolvem conhecimentos, modos de expressão, interação, de uma maneira realmente significativa para as crianças.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 247 - 248).

Nesse sentido, a “Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF” (FLORIANÓPOLIS, 2022c, p.314, grifos do autor) afirma que

[...] o valor da avaliação está no **acompanhamento contínuo** dos processos vividos no contexto educacional de experiências e aprendizagens, seja individualmente ou

em grupo. Essa perspectiva **fundamenta o caráter formativo da avaliação**, tanto para crianças, quanto para adultos, baseado na documentação pedagógica [...].

Na parte final, da primeira versão, do documento das “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” afirma-se que,

[...] reconhece-se que todos os momentos da ação pedagógica estão articulados, pois é impossível planejar e avaliar sem o observar e o registrar. A partir dessa ideia de integração das ações de modo sistemático e contínuo, torna-se possível vivenciar práticas com significados marcantes para adultos e crianças, dar a conhecer as suas experiências e construir uma identidade própria para cada contexto de educação infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 249).

No decorrer de nosso percurso formativo e profissional, temos compreendido o registro nas suas diferentes formas e propósitos, como um instrumento metodológico (FREIRE, 1996; 1997) e também como um dos elementos que constitui algo mais amplo/abrangente que é a documentação pedagógica, como indicam os documentos da RME. Temos também o entendimento de que o referido instrumento, juntamente com os demais (observação, planejamento e avaliação) “[...] apoiam a construção de uma prática pedagógica compromissada com aprendizagens significativas [...]” (PROENÇA, 2018, p.44). Por isso, concordamos com a afirmação de Proença (2018, p.44) de que “[...] o objetivo do uso desses instrumentos é facilitar e organizar a ação pedagógica, documentá-la, planejá-la, refletir sobre ela, registrá-la para poder avaliar e replanejar.”.

Sendo assim, consideramos que os apontamentos apresentados por Marques (2010, p. 356) tornam-se esclarecedores, tendo em vista que para a autora, “O registro [...], implica a ação de produzir marcas sobre uma experiência, e vincula-se ao planejamento e à observação.”.

Concordamos também, quando a autora enfatiza que,

Registro e documentação não podem ser concebidos como práticas descoladas de um contexto mais amplo; adquirem sentido no bojo de um projeto político-pedagógico pautado em concepções que justificam não apenas a importância, mas a necessidade de manutenção de espaços, tempos e ações voltados à produção de marcas e reflexão sobre elas. (MARQUES, 2010, p. 356).

Nesse sentido, nos reportamos a Ostetto, Oliveira e Messina (2001, p. 11), quando ressaltam que “[...] na escrita do vivido o educador vai se apropriando de seu fazer, à medida em que vai construindo a ‘memória compreensiva’, aquela memória que não é simples recordação, mas base para a reflexão, para a análise do cotidiano educativo e para a

qualificação de sua prática.”, especialmente quando essa análise e reflexão acontecem no coletivo.

A partir do exposto, consideramos importante nos remetermos à Madalena Freire (1996), especialmente à produção da autora que trata da observação, do registro e da reflexão. Na introdução, ao falar da *aventura de ensinar, criar e educar*, ela enfatiza que,

[...] o educador é um leitor, escritor, pesquisador, que faz ciência da educação. Leitor no sentido amplo, aquele que lê a realidade, os outros e a si próprio, interpretando, buscando seus significados. Escritor que registra sobre seu fazer pedagógico, questionando-o, perguntando-se sobre suas hipóteses do seu pensar. Este aprendizado do registro é o mais poderoso instrumento na construção da consciência pedagógica e política do educador. Pois, quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo vivido que nos é significativo, pra mantê-lo vivo. Não somente como lembranças, mas como registro de parte da nossa história, nossa memória. Através destes registros construímos nossa memória pessoal e coletiva. [...] Memória que alicerça a consciência histórica, política e pedagógica desse sujeito. [...] Onde o criar, o sonhar, o inventar, possa ir sendo instrumentalizado por um educador, possibilitando assim, um pensar e um fazer criativo diante dos grandes desafios, na construção deste educador pesquisador que faz ciência da educação. Fazer ciência exige **exercício metodológico sistematizado**, rigoroso, de: **observar, registrar, refletir, avaliar e planejar**. (FREIRE, 1996, p.05-09, grifo da autora).

Ao abordar a importância e função do registro escrito e da reflexão, Madalena Freire (1996, p. 41) afirma que “Há muitos tipos de registro, em linguagens verbais e não verbais. Todas, quando socializadas, historicizam a existência social do indivíduo.” E, em seguida, complementa, “O resgate da reflexão do educador sobre sua prática pedagógica é o embrião de sua teoria que desemboca na necessidade de confronto com outros teóricos.” (FREIRE, 1996, p.44). Ou como nos diz Warschauer (1993, p. 63) “[...] o registro [...], enquanto dinâmica constante do avaliar e planejar, é motor propulsor da construção dos conhecimentos [...] para o professor, no que se refere à sua autoformação, pois ajuda-o a relacionar as teorias com a sua prática e vice-versa.”. Para exemplificar, a autora faz referência ao processo vivenciado por Freinet, que “[...] registrava as observações que considerava originais, o comportamento da criança perante novas situações, seus sucessos e fracassos [...] Essas descobertas, essencialmente práticas, avivaram sua curiosidade e seu desejo de saber mais sobre educação” (WARSCHAUER,1993, p. 59), o que o levou a estudar vários autores considerados importantes.

Cecília Warschauer (1993), assim como Madalena Freire (1996), também aponta a importância de poder refletir sobre aquilo que foi vivido junto às crianças, considerando os registros realizados pela professora, uma vez que para a autora, “[...] a partir das vivências

expostas no papel, é possível adquirir certa distância delas, necessária para o ato reflexivo.” (p.62). E tal distanciamento contribuiria para a compreensão de forma mais ampla do fazer da professora, “[...] não mais como simples agir, mas como uma ação didática possível de ser generalizada e transferida para novas situações.” (MAGALHÃES e MARINCEK, 1995, p.4), podendo ser compartilhada com seus pares e com isso, ampliando e enriquecendo sua reflexão.

Os apontamentos apresentados, a nosso ver, corroboram com as perspectivas sobre a documentação pedagógica dos documentos anteriormente destacados, no que se refere ao “[...] processo constante de reflexão sobre a prática, de busca, e de construção de novas possibilidades” (MARQUES, 2010, p. 359) para a ação educativa.

Entendemos que para isso, não podemos perder de vista que o registro e a documentação necessitam de um olhar focado, atento por parte das professoras. Portanto, não se trata de registrar tudo o que acontece na unidade educativa, nem registrar tudo o que as crianças fazem, mas em como elas o fazem (LEITE, 2004), e isso possibilita às professoras a reflexão sobre a prática educativa, pois, como afirma Madalena Freire (2008, p. 59), “O registro [...] é o meio capaz de tornar o educador consciente de sua prática de ensino [...] Mas [a autora alerta], [...] não é fácil escrever e refletir sobre nossa ação de ensinar.”. Daí a importância do “[...] instrumento da observação [que] apura o olhar (e todos os sentidos) [...] para a leitura, para o diagnóstico de faltas e para as necessidades da realidade pedagógica.” (FREIRE, 2008, p.131). Ou como indicam Magalhães e Marincek (1995, p. 10), “Ao rever o que foi feito, revela-se o que há por fazer. Avalia-se e, em função disso replaneja-se. Apropria-se do que realmente se sabe, evidencia-se o que é ainda preciso estudar.”. É por meio desse,

[...] aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador, pesquisador que envolve ações exercitadas do pensar [...] [que o educador, ao] classificar, selecionar, ordenar, comparar, resumir, poderá interpretar os significados lidos. Assim, o olhar e a escuta envolvem uma AÇÃO altamente *movimentada, reflexiva, estudiosa* (FREIRE, 2008, p. 130, grifos da autora).

Nesse sentido, consideramos necessário ter clareza de que “[...] o ato de observar envolve todos os instrumentos: a reflexão, a avaliação e o planejamento, pois todos se inter cruzam no processo dialético de pensar a realidade.” (FREIRE, 2008, p. 131). E, “Na ação de se perguntar sobre o que vemos é que rompemos com as insuficiências desse saber; e assim, podemos voltar à teoria para ampliar nosso pensamento e nosso olhar.” (FREIRE,

1996, p. 11), seja em relação às ações das crianças, como em relação às ações educativas das profissionais (individual e/ou coletivamente).

Próximo a essa perspectiva defendida por Freire, temos os apontamentos de Gandini e Goldhaber (2002). Segundo as autoras,

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. (p. 150-151).

Assim, ainda de acordo com as autoras, “A documentação não é considerada aqui como uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada. Pelo contrário, ela é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta [...]” (GANDINI e GOLDHABER, 2002, p. 151), em que se faz necessário “[...] definir o que quer observar.” (ALTIMIR, 2020, p. 60), “[...] explicitando motivações e intenções.” (GALARDINI e IOZZELLI, 2020, p. 94), acerca dos momentos de experiência considerados valiosos para tal.

Podemos compreender então que tanto a prática do registro, como da documentação pedagógica contribuem com a “[...] atividade profissional reflexiva.” (MARQUES, 2010, p.109). Nesse sentido, concordamos com Marques (2010), quando a autora propõe que “[...] é a necessidade de *reflexão* (sobre o trabalho, sobre os educandos e sobre si) que justifica, em última instância a produção de registros, o que se vincula à concepção de escrita como forma de organização do pensamento.” (p.110, grifos da autora). Por isso, consideramos pertinente acessarmos os registros das reuniões pedagógicas, para tentarmos perceber se eles se constituem como documentos que possibilitam a reflexão e, conseqüentemente, a qualificação da prática pedagógica, ou se eles acabam formando uma série de registros de cunho administrativo/burocrático, e, portanto, pouco contribuindo para os processos formativos da equipe de profissionais.

Na sequência, passamos a discutir a observação como ato pedagógico que nos permite aprender a ver com todos os sentidos.

2.1.1 Observação: sobre aprender a ver com todos os sentidos

Tendo em vista a importância da observação para os processos de registro e documentação, pretendemos expor alguns apontamentos acerca desse instrumento

metodológico (FREIRE, 1996), a partir de alguns autores que consideramos relevantes para este estudo.

Inicialmente, nos pautamos na afirmação de Freire (1996, p. 10, grifos da autora), de que “[...] a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante. Olhar que envolve ATENÇÃO e PRESENÇA. [...] [Pois], ver e ouvir demanda implicação, entrega ao outro.”. A partir dessa perspectiva, concordamos que “A observação que gera a documentação [e o registro] é marcada pela qualidade da escuta, a qual requer abertura e sensibilidade para conectar-se ao outro, para ouvi-lo.” (OSTETTO, 2017, p. 25). Entretanto, precisamos ter em mente que,

[...] observar não é um ato neutro que simplesmente reproduz a realidade. É, ao contrário, um ato interpretativo, que traduz intenções, concepções, valores, expectativas e representações do observador que, ao documentar, revela o seu olhar, o seu pensamento, na documentação produzida (FORTUNATI, 2009, *apud* OSTETTO, 2017, p. 27).

Assim, a partir desses pontos de vista, podemos compreender que, “[...] para que professoras e professores vejam e ouçam a criança [...], é imprescindível que vejam e ouçam a si mesmos.” (OSTETTO, 2017, p. 31). Daí a importância da observação, enquanto um instrumento metodológico que contribui tanto para a elaboração dos registros, como da documentação pedagógica, possibilitando a reflexão da ação docente, seja individual ou coletivamente.

Para desenvolver tal potencial, esse instrumento precisa ser aprendido e exercitado nos processos formativos das profissionais, pois, como já havíamos destacado, de acordo com Pinazza e Fochi (2018, p. 23 – 24) “[...] uma documentação pedagógica [...] não se cumpre isoladamente, mas sim, no coletivo, mediante reflexão individual e partilhada, de maneira colaborativa, no genuíno sentido de comunicação das jornadas de aprendizagens das crianças e de aprendizagens dos adultos.”, estando essa última relacionada àquilo que mobiliza esta pesquisa, ou seja, os processos formativos das profissionais.

Ao entendermos que “O instrumento da observação apura o olhar (e todos os sentidos) [...]” (FREIRE, 2008, p. 131), precisamos exercitá-la, ou melhor, precisamos aprender a observar. Nesse sentido, Freire (2008, p. 130) expõe que, na construção desse processo de aprendizagem, ela vem “[...] constatando alguns movimentos: • o movimento de concentração para a escuta do próprio ritmo, [...]; • o movimento que se dá no registro das observações, [...]; • o movimento de trazer para dentro de si a realidade observada [...]”. A autora considera também que, no exercício de planejamento da observação, faz-se necessária a construção de

uma pauta. Pois de acordo com ela “[...] olhar sem pauta se dispersa. Olhar pesquisador tem planejamento prévio da hipótese que se vai perseguir durante a aula [...]” (FREIRE, 2008, p. 132), ou no caso das equipes de profissionais, poderíamos considerar aquilo que se pretende possibilitar/impulsionar através da formação.

Assim, podemos nos reportar também a Gómez *et al* (1999, p. 150 *apud* PINAZZA e FOCHI, 2018, p.22), quando os autores salientam que,

A observação, como outros procedimentos de recolha de dados, constitui um processo deliberado e sistemático que há de estar orientado por uma pergunta, propósito ou problema. Esse problema é o que dá sentido à observação em si e é o que determina aspectos tais como: o que observar; quem é observado, como se observa, quando se observa, onde se observa, quando se registram as observações, que observações se registram; como se analisam os dados procedentes da observação ou que utilidade se dá aos dados.

Pinazza e Fochi (2018, p. 21-22), a partir de Gómez *et al.* (1999), reiteram a importância da “[...] escolha do foco da observação [a qual] baseia-se na existência de um problema ou de uma pergunta formulada pela pessoa que observa, ou seja, trata-se de uma ação deliberada de produção de dados, decorrente da seleção de um objeto a ser observado, o que implica juízo e tomada de decisão”.

Concordamos com Altimir (2020, p. 60) quando, ao tratar do trajeto escuta-observação-interpretação-documentação, enfatiza que, “[...] a observação implica numa certa forma de escolha [...]” e que, portanto, é preciso definir objetivos para observar. Após todo esse processo, segundo ele, faz-se necessário “[...] que os adultos se comportem como se fossem uma espécie de detetives que recolhem todas as provas e indícios para compreender o que aconteceu.” (ALTIMIR, 2020, p.63). Galardini e Iozzelli (2020, p.94) corroboram com essa ideia, quando afirmam que “[...] para documentar é necessário observar e, para implementar estratégias de observação, é necessário que primeiro os professores valorem os momentos de experiência que vão comentar [...]”. Em seguida, as autoras indicam que, “Assumir uma atitude de observador exige precisamente refletir sobre o material coletado, selecioná-lo e escolher as linguagens mais eficazes para apresentá-lo.” (GALARDINI e IOZZELLI, 2020, p. 95).

Podemos perceber, em alguma medida, uma proximidade desses apontamentos sobre a observação, com o que afirma Davoli (2020, p.28-29),

“Observar” [...] Depende também das perguntas que nos fazemos frente a cada situação. Quando nos dispomos a fazer algo, não vamos “despidos”, mas temos

algumas perguntas que nos levam a refletir sobre nossos imaginários. Questões que não são jaula, mas um terreno fértil que nos ajuda a captar o inesperado. Tal como acontece na investigação científica, quanto mais hipóteses tenhamos sobre determinada situação, mais capacitados estaremos para compreendê-la.

Sendo assim, podemos reafirmar, com o auxílio desses autores, o que Freire já havia indicado acerca das professoras se constituírem enquanto pesquisadoras de sua ação docente e sobre a importância do ato de observar nesse processo, tendo em vista que para a autora “O instrumental que disciplina sua prática de pesquisa, de estudo, é a observação e a reflexão. A observação é o início de seu estudo. Através do registro de suas observações e do planejamento, ele [o educador] estrutura sua reflexão” (FREIRE, 1996, p. 54), tanto individual, como coletivamente.

Passamos, na sequência, a centrar nossa reflexão acerca do registro como ferramenta pedagógica que deixa marcas e constrói memórias.

2.1.2 Registro: sobre deixar marcas, construir memória

Considerando a importância do registro enquanto uma ferramenta pedagógica e como um dos elementos fundamentais na constituição da documentação pedagógica, entendemos ser necessário destacar mais apontamentos acerca dele, pois concordamos com Warschauer (1993, p. 61) que, “Registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida.”. Dessa maneira, entendemos que o registro não só contribui para contarmos sobre o vivido, mas também que a partir dele, podemos refletir sobre a ação docente, seja individual ou coletivamente.

Podemos compreender a partir de Freire (1996, p. 41) que,

A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e historiciza o processo, em seus momentos e movimentos, na conquista do produto de um grupo. Mediados por nossos registros armazenamos informações da realidade, do objeto em estudo, para poder refleti-lo, pensá-lo e assim apreendê-lo, transformá-lo, construindo o conhecimento antes ignorado.

Warschauer (1993, p. 61) corrobora com essa perspectiva, ao afirmar que por meio “[...] da reflexão sobre o vivido [...], pude encontrar soluções criativas para problemas que apareciam.”, bem como “[...] conhecer minha história como professora, verificando os caminhos seguidos, as encruzilhadas e as soluções encontradas.”. A partir do exposto, podemos compreender que na prática do registro, este vai se construindo como um

instrumento que contribui no estabelecimento de uma relação entre a teoria e a prática. Pois como bem aponta Freire (1996, p. 39), “[...] não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática.”. Nesse sentido, concordamos com Rinaldi (2016, p.247) quando, afirma que “[...] a teoria gera a prática que, por sua vez, gera novas teorias e novas perspectivas sobre o mundo. As teorias vêm da prática, mas também a orientam e a guiam.”. E ainda, podemos complementar afirmando que, “[...] teoria que nasce da prática ou a ela se relaciona é uma teoria carregada de significado, sendo, portanto, *aprendida*.” (WARSCHAUER, 1993, p. 211, grifo da autora).

Esse movimento dialógico entre teoria e prática viabilizado por meio da reflexão sobre os registros nos possibilita discutir nosso fazer. No entanto, é importante termos em mente que “[...] não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história.” (FREIRE, 1996, p. 39). Em concordância com essa perspectiva, Ostetto (2017, p.21) afirma que “O exercício do registro [...] oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente [...]”, o que contribui não só para o processo de reflexão das professoras, mas também na construção de sua autoria pedagógica. Em vista disso, a autora destaca que “[...] registrar não é uma técnica, nem tampouco pode ocorrer de forma automatizada [...]” (OSTETTO, 2017, p. 27), ou de modo burocrático. Pois “[...] registrar [...] é comprometer-se com a própria prática, comprometer-se com a coerência de uma prática que vai sendo refletida num processo de formação permanente.” (OSTETTO, OLIVEIRA e MESSINA (2001, p. 24) E, para isso, é necessário construir disciplina.

De acordo com Ostetto, Oliveira e Messina (2001, p. 43, grifos das autoras), esse movimento “Pode ser difícil no começo [...] mas, se entendemos que o registro é um instrumento de trabalho do educador, a dificuldade não pode ser argumento para não fazê-lo.”. Assim, precisamos ter em mente que, “[...] o que torna formativa, ou não, a prática do registro não é apenas a ação do sujeito, mas também as intervenções e mediações propostas e desencadeadas pelo contexto imediato no qual está situado.” (MARQUES, 2010. p.115). Tais pontuações contribuem para pensarmos que a prática do registro ganha outro sentido quando deixa de ser uma ação individual e passa a ser um movimento coletivo entre as profissionais. Não no sentido de que todas fazem o registro, seja do seu trabalho ou sobre o grupo de crianças pelo qual está responsável, mas a partir desse movimento individual, abre-se a possibilidade da partilha para poder refletir junto e, gradativamente, ir pensando as práticas de modo mais coletivo.

Como forma de contribuir com o exercício da escrita, na prática do registro, Ostetto, Oliveira e Messina, (2001) indicam que às vezes pode ser necessário estabelecer/construir um roteiro, como ponto de partida/referência. Nesse roteiro podem ser indicados aspectos a serem observados e registrados, que contemplem:

- 1 - O que ocorreu no dia de mais significativo: com relação ao grupo de crianças; [...] com relação às situações e atividades propostas; [...] com relação à organização do espaço físico ocupado [...];
- 2 - Fatos relevantes ocorridos no dia, fora do previsto: todo tipo de situação que foi encaminhada [...];
- 3 - Como você [professora] se sentiu no dia: facilidade/dificuldade ao encaminhar as situações e atividades e ao coordenar o grupo de crianças [...]. (OSTETTO, OLIVEIRA e MESSINA, 2001, p. 68-69).

Mas as autoras alertam que “Seria um equívoco pretender uniformizar o registro. Seria como negá-lo em sua função primeira: marcar a história de cada um.” (p. 70). Ou, como bem pontua Freire (1996, p. 39), “Cada educador tem sua marca, o seu modo de registrar seu pensamento.”.

Ostetto, Oliveira e Messina (2001, p. 75) afirmam também que “A prática do registro contribui para a reflexão educativa, possibilita marcar nossa memória pessoal e coletiva, propicia ao profissional um olhar discriminado da sua prática [...]”, tendo em vista que nesse movimento, de retomada e discussão dos diferentes registros, “[...] professoras e professores, vão apropriando-se de sua história, ensaiam autoria.” (OSTETTO, 2017, p. 21). Corroborando com essa ideia, Leite (2004, p. 33) afirma que, “O registro assegura a visibilidade do trabalho existente, tornando-se uma espécie de testemunho da escuta e do olhar atentos de professores e professoras [...]”. Nesse sentido, entendemos que a documentação pedagógica realizada por um grupo de professoras possibilita o fortalecimento do trabalho colaborativo, fazendo com que todos os envolvidos assumam responsabilidade perante a comunidade escolar (MARQUES, 2010).

Outras contribuições importantes para nosso processo de estudo acerca do registro podem ser encontradas no livro: “Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica”, organizado por Luciana Ostetto (2017). Nele, a autora, ao relatar brevemente sobre sua participação em grupos de estudo na Itália, expõe sua percepção acerca da documentação pedagógica elaborada nas instituições italianas, a qual tem como foco “[...] o protagonismo das crianças, seus processos [...]” (OSTETTO, 2017, p. 22). E por isso, ela afirma que “[...] as formas de registro utilizadas vão além da escrita [...]” (OSTETTO, 2017, p. 22).

Daí surge, para a autora, a necessidade de “[...] aprofundar o conhecimento sobre as práticas de registro e documentação no âmbito da educação infantil [...]” (OSTETTO, 2017, p. 23), tendo como um dos objetivos: “[...] revisar o conceito de documentação pedagógica, como prática cooperativa e fator de qualificação dos fazeres e saberes dos educadores, oferecendo elementos para a construção de propostas de formação continuada na área da educação infantil; [...]” (OSTETTO, 2017, p. 23). Pois como ela mesma indica, “Os dados documentais inventariados revelam o protagonismo do coletivo [...], e atestam a potencialidade da documentação pedagógica, ao permitirem revelar modos próprios de um coletivo planejar e fazer educação infantil, com beleza e afirmando identidade.” (OSTETTO, 2017, p. 51). Tais pontuações nos inspiraram em nosso propósito de, ao acessarmos os registros das reuniões pedagógicas, buscarmos perceber se eles se constituíam enquanto documentos que sintetizam os processos de reflexão das profissionais, levando à qualificação da prática pedagógica e da ação docente.

Todavia, isso implica em termos clareza de que a observação e o registro assumem a funcionalidade política e pedagógica de alimentar e retroalimentar o planejamento, de modo que a ação educativa seja realizada em contexto, tomando como referência o cotidiano vivido entre adultos e crianças, adultos e adultos, crianças e crianças. É sobre isso que discorreremos a seguir.

2.1.3 Planejamento: sobre traçar rotas possíveis, projetar percursos

O planejamento na Educação Infantil, em âmbito nacional, tem sido abordado direta ou indiretamente em diversos estudos (FREIRE, 1996; 1997; OSTETTO, 2002; 2015; REDIN, 2012; PROENÇA, 2018; BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2010; OLIVEIRA *et al.*, 2012).

No plano legal, inclusive, é inegável que conquistamos avanços consideráveis nas últimas décadas. Contudo, isso não garante práticas renovadas no modo de planejar, porque planejamento não é apenas um modo de fazer; é uma proposta que contém uma aposta [...] (OSTETTO, 2015b, não paginado).

Em vista disso, buscaremos destacar alguns apontamentos acerca do planejamento que possibilitem evidenciar nosso entendimento sobre esse instrumento metodológico, bem como sobre sua importância para a reflexão acerca da prática pedagógica, especialmente a que ocorre nos processos formativos vivenciados, coletivamente, pelas profissionais nos contextos educativos.

De um modo geral, todos os estudos contemplam o significado acerca do ato de planejar, que é “[...] fazer o plano ou planta de; projetar; traçar; elaborar um plano ou roteiro de [...]” (FERREIRA, 1999, p. 1582). Nesse sentido, trazemos o entendimento de Barbosa e Alves (2010, *apud* BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2010, p. 02) de que “[...] o planejamento é ação de projetar, dar direção, traçar um plano, programar, elaborar roteiro, ordenar, sequenciar, definir prioridades [...]”. Corroborando com essa perspectiva, Ostetto (2002, p. 177) indica que “Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças.”, e porque não dizer, para/com o grupo de profissionais que atuam na educação infantil. Cabe dizer também, de acordo com a autora, que a elaboração de um planejamento “Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo [...]” (OSTETTO, 2002, p. 178). Ou seja, “O professor que toma decisões considerando a articulação do tempo, do espaço, dos materiais e da qualidade das interações está planejando seu trabalho.” (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p.393).

Nessa direção, Redin (2012, p. 21) ao abordar o planejamento afirma: “Quem faz planos/projetos, sonha e imagina [...]”. A autora enfatiza que ao planejarmos podemos escolher o sonho, ou melhor, podemos tomar nossos sonhos nas mãos (REDIN, 2012). À vista disso, compartilhamos a perspectiva de que,

O planejamento pedagógico é a base para a atuação do professor, horizonte de um caminho que pretende percorrer com o grupo de crianças, que marca sua intencionalidade e compromisso educativos, mas não pode ser uma camisa de força, rígida e mecanicamente vestida no cotidiano (justificativa para não considerar os desejos das crianças)! A possibilidade de redefinir a rota planejada é parte constitutiva do processo. (OSTETTO, 2015b, não paginado).

Destarte, podemos compreender que o planejamento (seja aquele elaborado para o trabalho junto a um grupo de crianças, seja para um trabalho formativo junto às profissionais) nos aponta um horizonte, um lugar onde pretendemos chegar. Por isso a importância de traçarmos objetivos claros daquilo que almejamos. Ao pensar sobre o planejamento, poderíamos nos remeter também à célebre frase atribuída ao filósofo/pensador Sêneca (s/d), “[...] não existe vento favorável a quem não sabe onde deseja ir [...]”. Portanto, ao considerarmos o planejamento a partir do seu significado, temos que ter clareza sobre qual ou quais objetivos pretendemos atingir/alcançar junto às crianças (de um grupo e/ou de toda a unidade educativa) e/ou junto às profissionais, especialmente nos processos formativos

vivenciados no contexto da unidade educativa, dentre os quais, aqueles que acontecem nas reuniões pedagógicas.

No entanto, é importante dizer que esse desenho inicial não pode ser limitador de nossas ações, tendo em vista que ‘coisas’ inusitadas, inesperadas, imprevistas podem ocorrer ao longo do trajeto/processo. Assim, concordamos com Proença (2018, p. 48), quando afirma que

[...] é fundamental que ele (o planejamento) seja flexível, pois o professor deve ter abertura para considerar os interesses momentâneos emergentes no grupo e os acontecimentos inusitados, que também fazem parte do cotidiano, contextualizando-os com o percurso do trabalho realizado.

Nessa direção, temos o apontamento de Freire (1997, p. 57, grifos da autora),

O ato de planejar exige do educador uma ação organizada. O improvisar é importante na ação pedagógica desde que o educador tenha consciência, controle do que está improvisando. Para isso ele terá que ter organizado seu planejamento. Ter uma ação planejada significa que o educador tem claro seus objetivos. O que espera alcançar com cada atividade ou com determinado encaminhamento. Quando tenho os objetivos claramente delimitados, a improvisação que possa vir a ocorrer está sob meu controle. Tenho consciência do porquê estou improvisando: determinada atividade que planejei não deu certo. Os motivos tenho que procurar, depois, na avaliação da mesma. Assim vivida, a ação improvisada é produtiva, aprendo com ela, aprofundo meu planejamento. O desafio, portanto, é viver o planejamento sem deixar de correr o risco de possíveis improvisações. A improvisação, desse modo, faz parte do planejamento, mas não é planejamento. Neste sentido, o educador trabalha sua flexibilidade planejando.

Podemos complementar essa questão, nos pautando também na colocação de Ostetto (2002, p.177) ao apontar que, o planejamento “[...] permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática pedagógica.”.

Portanto, a nosso ver, partindo do exposto pelas autoras, lidar com o imprevisto não é o mesmo que atuar no improviso, tendo em vista que esse pode nos levar para e/ou pelo caminho do espontaneísmo, fazendo com que “[...] os professores sigam outros caminhos, vivenciando o planejamento como programação, e não como projeto que revela os conceitos definidos no PPP (Projeto Político Pedagógico) [...]” (OSTETTO, 2015b, não paginado). Assim, precisamos ter o cuidado “[...] para não cair na improvisação e sim para guardar coerência entre o proposto e o viável.” (OSTETTO, 2002, p. 198). Quanto a isso, Luciana Ostetto (2002) nos alerta que é fundamental planejar, mas que não podemos perder de vista as

reais condições para efetivação desse planejamento, ou seja, precisamos contar “[...] com a real potência de sua realização.” (p. 198).

Nesse sentido, ao considerarmos o planejamento do cotidiano e também dos processos formativos das profissionais, especialmente aqueles que acontecem na coletividade, precisamos ter em mente que

É necessário haver articulação entre três momentos-movimentos do processo de planejamento e efetivação de uma proposta pedagógica: o PPP (elaborado coletivamente, documento-roteiro que guia a instituição como um todo), o projeto (elaborado pelo professor na especificidade do grupo de crianças com o qual compartilha o cotidiano, documento-roteiro que guia seu trabalho com aquele grupo em particular) e o planejamento (elaborado, visto e revisto no processo cotidiano, documento-roteiro que guia o professor diariamente). Um momento-movimento apoia o outro e dele se alimenta. Cada momento-movimento deve refletir e traduzir o outro — e tudo isso é planejamento na educação infantil. (OSTETTO, 2015b, não paginado).

Ostetto (2002, p.177), a partir de Fusari (sem data), também aponta, que “O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico.”. Partindo desse indicativo, podemos pensar que o planejamento, seja de uma professora, seja das profissionais que compõem os grupos de trabalho, ou ainda, do coletivo de profissionais que atuam numa instituição educativa, precisa ser tomado nas mãos de tal modo que ele seja “[...] usado como instrumento de trabalho [que] auxilia na atividade do professor e ao mesmo tempo colabora para que ele próprio possa compreender melhor a si mesmo e a transformar sua ação no mundo.” (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 390).

Reiterando nosso entendimento acerca do apontamento supracitado, trazemos a contribuição de Freire (1997) ao anunciar que:

Todo fazer pedagógico nasce de um sonho. Sonho que emerge de uma necessidade, de uma *falta* que nos impulsiona na busca de um fazer. Sonhamos porque vivemos alimentados por nossas faltas... Num primeiro movimento desse sonhar pedagógico o ingrediente básico [...] é a idealização: capacidade de imaginar, idear, projetar fantasias, planejar ideias a serem executadas. Ou seja, faz parte do planejar a ação de sonhar [...] Você não deve pensar: *Eu não consigo, pois sonhar é fácil*, mas, exige um exercício constante da persistência, da perseverança para a construção do rigor na ação do refletir – estudar – planejar - avaliar, na recriação permanente do sonho desejado; para que seu planejamento seja produto *final* conquistado. (p. 54-55, grifos da autora).

Ou seja, “O planejamento não é ponto de chegada, mas porto de partida ou “portos de passagens”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se quer construir com o grupo de crianças.” (OSTETTO, 2002, p.199) e também, com todas as profissionais que compõem uma equipe de trabalho.

Acreditamos que qualquer tipo de proposta necessita de uma direção, logo, para planejarmos, elencamos alguns sinalizadores que poderão servir de pista, sem ser prescrições, mas que poderão ajudar a pontuar algumas direções: investigar a realidade [...]; compreender que os conceitos: de criança, de sociedade, de educação, de cultura, são constructos sociais e históricos e, portanto, necessitam ser explicitados; considerar o ato de planejar como uma prática de trocas entre diferentes instâncias [...]; permitir-se andar por caminhos inexplorados desconstruindo estereótipos [...]; considerar que planejar, muito mais do que antever, é registrar. [...]; pensar sobre a própria prática, projetá-la, [...] olhar para trás e rever a caminhada, buscando alternativas para novas investidas. É, portanto, uma ação constante de reflexão-projeção-reflexão; conscientizar-se de que, como planejar é reflexão e replanejamento constante, necessita de suporte teórico. (REDIN, 2012, p. 27-29).

Seguindo nessa perspectiva, podemos considerar o apontamento de Ostetto (2002, p. 178) quanto ao planejamento, ao afirmar que sua elaboração “[...] depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos [...]”, a partir delas é que faremos as escolhas para nossos planejamentos. A autora complementa indicando que, “[...] as escolhas, a meu ver, derivam sempre de crenças e princípios.” (OSTETTO, 2002, p. 178). Daí a importância de estudar nos coletivos de profissionais, para que possamos nos apropriar dos conceitos/categorias que constituem a base que fundamenta nossa prática pedagógica. Pois, ao estarem explícitos no PPP da instituição, ao serem apropriados/compreendidos por toda a equipe de profissionais, perpassarão os diferentes planejamentos elaborados na Unidade educativa, bem como o processo de reflexão da prática pedagógica, especialmente nos momentos formativos que envolvem todas as profissionais da instituição, a exemplo das reuniões pedagógicas, com vista a sustentar/fundamentar o trabalho e a proposta construída coletivamente. Nesse sentido,

[...] Se o projeto político pedagógico, elaborado e assumido no/para/com o coletivo for um documento claro e significativo, cujo conteúdo e forma realmente se apresentem como apoio à jornada educativa, o professor poderá tomá-lo como base efetiva, como referência para compor seu planejamento diário. Dito isso, estou afirmando que o planejamento diário do professor deve refletir e traduzir a proposta pedagógica coletiva. (OSTETTO, 2015b, não paginado)

Considerando então o apontamento de Oliveira *et al.* (2012, p. 401) de que,

[...] é importante que as decisões de planejamentos sejam assumidas pelo professor [...] Mas quando as decisões são tomadas no coletivo, ouvindo a avaliação e as decisões dos outros professores, a instituição tem condições de potencializar os objetivos educativos e garantir que a construção democrática do currículo seja sempre atualizada e ajustada às reais necessidades e desejos das crianças.

Por isso entendemos ser de suma importância que os instrumentos metodológicos (FREIRE, 1996; 1997) ou as estratégias da ação pedagógica sejam contempladas na formação, no âmbito das unidades educativas, especialmente aquelas que ocorrem nas reuniões pedagógicas, tanto na sua organização, como em relação aos estudos que nelas acontecem.

Nesse contexto, é necessário referenciar também que tais processos, quais sejam, observar, registrar, planejar, demanda coletiva e individualmente, avaliar, pois é este exercício de planejar, executar, rever e replanejar que nos permite pensar que o trabalho pedagógico e o percurso formativo configuram um *continuum*, isto é, uma sequência de ações, conectadas entre si, sem fim previsível, todavia, com metas e objetivos a alcançar. Dessa forma, apresentamos a seguir reflexão sobre avaliação no contexto educacional.

2.1.4 Avaliação: sobre refletir, rever e replanejar

De acordo com Moro (2018, p.67),

Nos últimos anos, cada vez mais a avaliação tem se tornado um tema para a educação infantil. Seja tomando as crianças como foco do processo avaliativo (RIBEIRO, 2018; MORO, 2016; NEVES; MORO, 2013; ESTEBAN, 1993), seja tomando as próprias instituições, as práticas educativas que ali se realizam, em busca da melhoria da qualidade dos serviços oferecidos às crianças e às suas famílias nestes contextos (BECCHI; BONDIOLI, 2003; BONDIOLI, 2004; BONDIOLI; SAVIO, 2013; PIOTTO e col. 1998; CAMPOS e col., 2011; SOUZA; MORO; COUTINHO, 2015; BRASIL, 2015), ou discutindo ambas as ênfases (MORO; OLIVEIRA, 2014; MORO, 2015) e mesmo a produção acadêmica a respeito (MORO; SOUZA, 2014).

Assim, a partir das contribuições de alguns estudos que abordam a avaliação, buscaremos expor apontamentos que nos auxiliam a pensar sobre esse instrumento metodológico (FREIRE, 1996; 1997) e sobre sua importância para a reflexão da ação pedagógica, tendo em vista os processos formativos que ocorrem nos contextos educativos, em especial nas reuniões pedagógicas e que envolvem o coletivo de profissionais.

Inicialmente, consideramos pertinente trazer os apontamentos de Freire (1997, p. 37) acerca da avaliação, tendo em vista o entendimento de que,

Na ação de avaliar pensa-se o passado e o presente para poder construir o futuro. [...] portanto, a avaliação é vivida como processo permanente de reflexão cotidiana. É neste sentido que o ato de avaliar é processual. Acontece no processo permanente de rever, refletir o passado para reconstruir o futuro no presente.

Vindo ao encontro desta perspectiva, também compreendemos que “A avaliação é fonte de replanejamento, pois prioriza e estabelece os passos seguintes do trabalho, verifica se os objetivos iniciais foram atingidos e qual aprendizagem foi ou poderia ter sido construída pelo grupo.” (PROENÇA, 2018, p.53/54).

Temos, ainda, em consideração que,

A avaliação como instrumento metodológico [...] passa a ser vista [...], como um diagnóstico do que se passou até o momento no processo ensino-aprendizagem, com a intenção de ‘checar’ o que o grupo construiu como aprendizagem, individual e coletivamente. Ela é decorrente dos registros, das observações, da reflexão posterior, do planejamento proposto e das experiências vivenciadas. (PROENÇA, 2018, p. 53).

Podemos perceber que, desde esses pontos de vista, a avaliação está interligada ao planejamento, uma vez que “[...] aprender a avaliar é aprender a modificar o planejamento. [...] observando, analisando e planejando seu cotidiano, o educador alicerça sua disciplina intelectual para a apropriação de seu pensamento teórico.” (FREIRE, 1997, p. 37).

Tal movimento, a nosso ver, pode ser considerado também nos processos de formação coletivos, ou seja, as profissionais, ao partilharem entre si as ações pedagógicas desenvolvidas na Unidade educativa, ao estudarem de forma conjunta sobre as categorias que compõem/fundamentam o PPP e, portanto, orientam (ou deveriam orientar) os planejamentos (individuais e/ou coletivos), têm condições de refletirem sobre suas práticas, percebendo limites e potencialidades dos seus planejamentos, buscando estudos para ampliar e/ou aprofundar seus conhecimentos de modo a revisar/redimensionar os planejamentos. Assim, de acordo com Dias e Schilindwein (2020, p. 108),

[...] os/as professores/as são considerados/as como sujeitos ativos de seu próprio percurso formativo. São reconhecidos/as como competentes para teorizar sobre a própria prática. Fazem isso envolvidos/as com o dia a dia educativo. Refletem suas concepções anteriores, problematizam a ação docente e seus elementos estruturantes e reconstróem conhecimentos partilhados.

Esse processo nos apresenta o desafio de entendermos que,

A avaliação deve ser uma prática cotidiana de todos os profissionais da instituição, que precisam conhecer profundamente essa realidade a fim de estabelecer diretrizes para o desenvolvimento de uma proposta ou projeto pedagógico que seja viável naquele contexto e que represente avanços na qualidade dos serviços. (MORO, 2018, p. 84-85).

Complementando essa afirmação, consideramos importante ter em mente que “[...] a avaliação envolve um percurso formador, articulando as demandas específicas da instituição, as condições de trabalho dos profissionais e as concepções que norteiam suas práticas.” (MORO, 2018, p.85).

Ainda, acerca da avaliação, podemos compreender, a partir de Warschauer (1993, p. 68), que ela “[...] e o planejamento cotidiano ajudam-no [o professor] a recriar sua própria prática, enriquecendo sua atividade profissional e ganhando mais segurança.”. A autora também expõe, “[...] que quanto mais profunda for a reflexão do vivido, isto é, a avaliação das práticas anteriores, mais consistente será o planejamento e a (auto)formação do professor.” (WARSCHAUER, 1993, p. 123).

Assim, não podemos perder de vista que,

O sentido da avaliação é o questionamento constante sobre como as ações, as rotinas, as decisões, os recursos e espaços disponíveis (e a forma como estes vão sendo apropriados na sua utilização) atendem aos objetivos pedagógicos e se harmonizam com os princípios norteadores da educação infantil. (MORO, 2018, p. 88).

Portanto, partindo também do entendimento que “A função social de cuidar e educar, definida na legislação, apresenta ao campo da formação de professores, novos e complexos desafios.” (DIAS e SCHILINDWEIN, 2020, p. 103), nos reportamos às autoras Julice Dias e Luciane M^a Schilindwein que, ao tratarem da avaliação de contexto, apresentam alguns questionamentos que contribuem para pensarmos sobre a importância da avaliação nos processos formativos e também na organização do trabalho pedagógico, quais sejam:

Como formar professores que estejam engajados em uma formação que considere os diferentes, minuciosos e específicos aspectos que envolvem a instituição que educa e cuida de crianças de 0 a 5 anos? O que envolve a complexa tarefa de garantir o desenvolvimento integral de crianças na Educação Infantil? Como assegurar-lhes seus direitos fundamentais? (DIAS e SCHILINDWEIN, 2020, p. 103).

A partir de tais questões, concordamos com as autoras, quando consideram necessário que as profissionais se apropriem “[...] de um conjunto de conhecimentos e saberes que deem conta de compreender mais amplamente a relação educativa com bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas, familiares e pares do contexto profissional.” (DIAS e SCHILINDWEIN, 2020, p. 110). Para isso, podemos tomar como princípio, “[...] compreender a criança pequena em suas especificidades e necessidades, tomando seus modos de ser, pensar, sentir, brincar e interagir, como pistas para a ação educativa.” (DIAS e SCHILINDWEIN, 2020, p. 111 – 112).

Por esse motivo, concordamos com Bhering e Füllgraf (2012, p.164) quando afirmam que, “A avaliação na Educação Infantil, no nosso ponto de vista, deveria se constituir de várias estratégias no intuito de analisar as condições criadas para o trabalho com as crianças nas creches e pré-escolas.”. Daí a importância dos processos formativos situados no contexto das unidades educativas, em especial, aqueles organizados para ocorrer nas reuniões pedagógicas, uma vez que contemplam o coletivo de profissionais. Pois, se entendemos que os processos formativos precisam contemplar os princípios basilares da Educação Infantil, no que concerne ao binômio cuidar e educar e também à brincadeira e às múltiplas linguagens, esses momentos se constituirão num processo permanente de reflexão e replanejamento da prática educativa (DIAS e SCHILINDWEIN, 2020).

Vindo ao encontro deste entendimento, Bhering e Abuchaim (2011 *apud* BHERING e FÜLLGRAF, 2012, p.166) afirmam que, “[...] a avaliação de qualidade, sendo realizada sistematicamente a partir de parâmetros equilibrados e pertinentes, é também fonte de recursos e conteúdo para os processos de formação continuada dos professores e equipes pedagógica e gestora.”. Com vistas a complementar essa ideia, trazemos a contribuição de Dias e Schilindwein (2020, p. 106),

[...] defendemos uma formação que seja planejada também, a partir dos diagnósticos da instituição. Desse modo, acreditamos ser fundamental que algumas categorias/dimensões sejam avaliadas, debatidas, refletidas, estudadas, replanejadas na e com a equipe profissional da instituição de Educação Infantil, quais sejam: o tempo institucional (rotina diária), o planejamento dos tempos, espaços, materiais, interações, agrupamentos, a gestão da unidade educativa, a comunicação instituição-famílias e a documentação pedagógica.

Podemos concluir a partir do exposto sobre a observação, o registro, o planejamento e a avaliação que todos têm funções distintas, mas complementares e interdependentes. E também, que estão estreitamente articulados, como demonstra Freire (1996, 1997) nos cadernos que tratam dos instrumentos metodológicos. Por meio dos autores abordados

percebemos a relevância da observação e do planejamento que se fazem elementos de grande importância na elaboração do registro e da avaliação. Também identificamos de modo recorrente, a indicação de que, por meio do registro se incentivem/iniciem/construam/fortaleçam processos formativos das profissionais da Educação Infantil, potencializados por meio da avaliação. Sendo que tais processos podem se constituir em âmbito individual, mas é no coletivo que ganham outra potencialidade, tendo em vista os apontamentos dos autores que nos ancoram até aqui. E é sobre a formação docente que tratamos a seguir.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE

Na introdução do presente trabalho destacamos alguns documentos (federais e municipais) que abordam a formação das professoras, bem como apontam diversas ações formativas, dentre as quais ressaltamos a reunião pedagógica. Também, no referido capítulo, apresentamos o levantamento que fizemos das pesquisas realizadas no âmbito da RMEF que abordam a formação docente e, embora tenhamos nos deparado com um número significativo de trabalhos que abordam a referida temática, nenhum deles se deteve a estudar a reunião pedagógica. A partir daí, consideramos pertinente trazeremos alguns autores que têm nos ajudado a compreender ainda mais a importância dos processos formativos das professoras e demais profissionais da Educação Infantil, em especial, aqueles que acontecem no contexto da Unidade educativa, tendo como possibilidade de tempo/espço formativo do coletivo de profissionais, as reuniões pedagógicas.

Inicialmente, entendemos ser importante pontuar que,

A concepção de formação continuada, seus propósitos, objetivos, conteúdos e métodos são temas complexos e, por vezes, alvo de discordância entre pesquisadores (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995), a começar pelo próprio nome dessa atividade ou desse conjunto de atividades. (SILVA, 2019, p.56).

Ainda, podemos perceber, de acordo com Falsarella (2004 *apud* SILVA, 2019, p.56-57) que,

Ao longo do tempo, as nomenclaturas foram se modificando conforme foram ampliando e avançando as discussões e pesquisas sobre o tema: Em 1983, falava-se em treinamento em serviço. No ano de 1988 falava-se em treinamento de educadores em serviço. No ano de 1992, numerosas produções acadêmicas falavam em reciclagem de professores e treinamento participativo, capacitação docente,

capacitação profissional e educação permanente. Também é em 1992 que aparece o termo formação em serviço. Em 1994, falava-se em qualificação docente. E a partir de 1995 parecem firmar-se os termos formação em serviço e formação contínua, embora em 1996 ainda surjam referências a aperfeiçoamento de professores. A partir de 1998, passam a predominar os termos formação continuada ou contínua, os quais são usados como sinônimos, embora o termo capacitação também continue em uso.

Assim, ao longo de nosso trabalho, mantemos as nomenclaturas utilizadas pelos autores abordados, pois compreendemos, conforme expôs Falsarella (2004), que os termos continuada e contínua podem ser considerados sinônimos.

Cabe ainda destacar que compartilhamos do entendimento de Dias e Santos (2012, p. 1-2) quando afirmam que,

A educação da infância, tal como a formação de professores, é uma realidade dinâmica e contingente. Ambas, calcadas em ações coletivas, visam à construção integral de indivíduos, grupos, que, em interação, vivem a pluralidade, a diversidade, a riqueza das trocas de pontos de vista e das diferentes manifestações expressivas. Portanto, configurando uma construção social, tanto a formação de professores quanto o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil são um fazer histórico, produzido e reproduzido pelos atores sociais – crianças e adultos.

Também, gostaríamos de enfatizar, de acordo com Reis e Ostetto (2018, p.03), que “[...] a determinação de um perfil profissional e de uma formação específica para atuação na primeira etapa da educação básica tornou-se imprescindível.” Assim, conforme as autoras, tal exigência aponta também para a “[...] necessidade de uma formação continuada que tome por base o perfil profissional requerido e projetado.” (REIS e OSTETTO, 2018, p.03), ou seja, um perfil que caminhe “[...] para o enfrentamento e superação de uma educação assistencialista [...]” (KUHLMANN JR, 2010 *apud* REIS E OSTETTO, 2018, p.03) e/ou compensatória. Ou como destaca Zapelini (2007, p.21),

O tema “formação continuada de educadores”, especialmente na educação infantil, justifica-se pela necessidade contínua dos profissionais que atuam diretamente com as crianças em formar-se para melhor exercer sua função, a qual transita entre o educar e o cuidar, favorecendo o desenvolvimento infantil em diversos aspectos e promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos.

Compartilhamos também do entendimento de que “[...] a formação continuada, enquanto política pública, é aquela que assegura o bem comum de todos os envolvidos no processo, atendendo às suas necessidades.” (NOGUEIRA e BORGES, 2021, p. 189). Vindo ao encontro dessa perspectiva, trazemos o que Nóvoa (2017, p. 1131) afirma acerca da formação, de que esta “[...] é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só

para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico.”. Nesse sentido, contamos com a contribuição de Dias e Santos (2012, p. 04), quando afirmam que,

Em espaços de formação, seja em nível de graduação, seja na modalidade continuada, em serviço, o professor necessita ser incentivado/desafiado a se expressar, a ampliar seu repertório cultural, fazendo interlocuções com outras áreas do conhecimento, que lhe tragam subsídios teórico-metodológicos para analisar suas experiências docentes e o contexto institucional no qual está inserido/a.

Desse modo, podemos complementar afirmando também que, um dos propósitos da formação continuada,

[...] passa a ser o de formar professores suficientemente conscientes de seu papel na sociedade (dotados de uma postura ética e política compromissada com a educação e com a sociedade) e da influência dos diferentes contextos que condicionam suas atividades docentes, a ponto de capacitá-los a intervir junto a esses contextos, através de atitudes e propostas de ensino que resultem na transformação da realidade na qual estão inseridos. (CHIMENTÃO, 2010, p. 40).

Reis e Ostetto (2018, p.08) ao buscarem “[...] refletir sobre os sentidos e as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica da educação infantil, nas vozes dos seus professores.”, identificaram que esses “[...] afirmam a necessidade da teoria, mas que esta deve ser experimentada, vivenciada para tornar-se prática.”, ou seja, “A reflexão teórica deve ser referenciada em uma prática.” (REIS e OSTETTO, 2018, p.08).

Reis e Ostetto (2018) apontam também que, “Ainda que seja importantíssimo, não basta considerar formação inicial e experiência, não é suficiente o discurso e a busca por articular teoria e prática. É preciso atitude.” (p.09). Sendo assim, “A afirmação da *práxis* educativa é evidente: não basta fazer, não basta dizer, o sentido vem da trama prática-teoria-prática; ou seja, é de uma necessidade do cotidiano, uma demanda da prática que novas apropriações poderão se constituir.” (REIS e OSTETTO, 2018, p.12). Isso nos remete aos apontamentos feitos acerca do registro e também dos demais instrumentos metodológicos (FREIRE, 1996; 1997), uma vez que todos eles contribuem para esse movimento de buscar a teoria para refletir a prática. Tendo em vista que entendemos que a teoria é construída a partir de uma observação, cientificamente estruturada, da prática.

Outro destaque feito pelas autoras refere-se ao fato de que, “[...] para ensinar é preciso colocar-se como aprendiz, continuamente, pois a formação não acaba, uma vez que nossa condição no mundo é o inacabamento.” (FREIRE, 1997 *apud* REIS e OSTETTO, 2018, p. 10). “Nessa direção, reiteramos a importância de pensar a formação de professores

comprometida com a formação humana, compreendida como formação da pessoa em sua inteireza de ser no/com o mundo.” (OSTETTO e SILVA, 2018, p. 272).

Tal afirmação contempla a perspectiva da formação humana de modo mais abrangente, como nos propõe Paulo Freire (2015, p. 203 - 204),

Não somos apenas natureza nem tampouco somos apenas cultura, educação, cognoscitividade. Por isso, crescer [e porque não dizer, formar-se], entre nós, é uma experiência atravessada pela biologia, pela psicologia, pela cultura, pela História, pela educação, pela política, pela estética, pela ética. É ao crescer como totalidade, que cada uma de nós e cada um de nós é, que se chama às vezes, em discursos adocicados, “crescimento harmonioso do ser”, sem, porém, a disposição da luta pelo crescimento harmonioso do ser, a que devemos aspirar. Crescer fisicamente, normalmente, com o desenvolvimento orgânico indispensável; crescer emocionalmente equilibrado; crescer intelectualmente através da participação em práticas educativas quantitativa e qualitativamente asseguradas pelo Estado, crescer no bom gosto diante do mundo; crescer no respeito mútuo, na superação de todos os obstáculos que proíbem hoje o crescimento integral de milhões de seres humanos espalhados pelos diferentes mundos em que o mundo se divide, mas, sobretudo, no Terceiro.

Aproximando-se também desta perspectiva, De Angelo e Malaggi, (2020, p.34), ao abordarem a formação docente por meio de diálogos freirianos, pontuam que,

Ao possibilitar uma aproximação crítica sobre a realidade vivida, a educação se firma como processo de conscientização que estimula a criatividade, a autonomia, o desejo de saber mais, desvela as razões de ser de uma determinada realidade e aponta possíveis ações que poderão ser tomadas para a transformação desta mesma realidade.

Tendo esses pontos de vista em consideração, concordamos com Nogueira e Borges (2021, p. 194) que, “Garantir a formação dos profissionais da educação para atuar na atual realidade brasileira é um desafio imenso diante das demandas da profissão docente, o que requer políticas sólidas de investimento na formação inicial e continuada, por parte do Estado.”.

Nesse sentido, concordamos com Dias e Martins (2020, p. 184) ao defenderem que,

[...] a formação continuada tem que ser um espaço que vai além dos componentes técnicos e operacionais impostos a professores e professoras pelas redes de ensino, mas que considere a dimensão humana do trabalho docente e a realidade enfrentada por esses/as profissionais em suas práticas cotidianas e possa subsidiar e qualificar a docência de forma contínua e progressiva ao longo da carreira.

Por isso, temos entendido que, as políticas públicas para a educação precisam/devem tornar viável a formação docente continuada, em especial, aquela que acontece no interior das

unidades educativas. Pois, concordamos com Reis e Ostetto (2018, p.10 - 12) que, “É no diálogo e na reflexão provocadas entre os pares que as práticas podem ser enriquecidas e/ou modificadas. [...] Ou, ainda, de outra forma: uma proposta de formação continuada precisa dialogar com os fazeres cotidianos de professores e professoras.”. A partir de tal ponto de vista, buscamos abordar a formação continuada no item a seguir.

2.2.1 Formação Docente Continuada: uma busca constante

Levando em conta a importância da formação docente para a prática educativo-pedagógica, consideramos pertinente apresentar alguns apontamentos acerca da formação continuada, a partir das contribuições de alguns autores.

Iniciamos por Imbernón (2010), quando ao tratar da formação continuada de professores, afirma que,

Reconhecer a complexidade do pensamento e da prática docente, significa aceitar que a educação, como fenômeno social, é uma rede aberta; que essa abertura faz com que, às vezes, se tomem decisões sem reflexão prévia, de forma intuitiva; que promover uma formação que facilita a reflexão e a intuição pode fazer com que os professores sejam melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem e, porque não, agentes sociais que podem intervir, além disso, nos complexos sistemas éticos e políticos da estrutura social e laboral. (p. 101).

Nesse sentido, consideramos importante destacar que, segundo o autor,

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores e, sem dúvida, na inovação e na mudança. (IMBERNÓN, 2010, p. 09).

Assim, concordamos que “[...] a formação dos professores influi e recebe influência do contexto em que se insere [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 33). Essa afirmação se aproxima da perspectiva defendida por Oliveira-Formosinho (2016, p. 93), de que “[...] a formação em contexto é, portanto, uma formação situada, no aqui e agora da instituição que é o centro educativo, no cotidiano do fazer pedagógico.”.

Outro aspecto, quanto à formação continuada, apontado por Imbernón (2010), refere-se à importância do trabalho colaborativo, no sentido de romper com o individualismo docente. Assim, o autor propõe que “[...] a formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um

trabalho colaborativo para a transformação da prática.” (IMBERNÓN, 2010, p. 45). Para isso, o autor expõe que,

Uma prática social como a educativa precisa de processos e comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, etc., sobretudo, compartilhar as alegrias e as penas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender. (IMBERNÓN, 2010, p. 67 - 68).

Podemos reiterar tal apontamento afirmando que a formação docente “[...] não surge de um exercício individualista, de atitudes isoladas, mas nasce a partir da troca, no seio de experiências partilhadas, isto é, o docente se forma *com os outros* e na companhia deles.” (ROCA, 2012, p. 06).

Ao concluir seus apontamentos acerca do papel da formação continuada, Imbernón (2010, p. 112), enfatiza a necessidade de “[...] criar espaços nos quais o professor tenha voz, seja escutado e desenvolva processos reflexivos e questionadores sobre os processos educacionais, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais, etc.”.

Vindo ao encontro do que Imbernón expressa acerca da formação continuada, Nóvoa (2003) também aponta a necessidade desta se constituir num apoio à atividade profissional. Para isso, o autor defende que “[...] um bom programa de formação continuada deve ajudar-me a fazer melhor meu trabalho [...] deve representar uma melhoria significativa da minha capacidade pedagógica.” (NÓVOA, 2003, p. 03). O autor ressalta que “Precisamos de mobilizar conceitos, teorias, métodos.” (NÓVOA, 2003, p. 04) e isso deve acontecer a partir dos contextos de trabalho, ou seja, a partir da prática. Nóvoa (2003, p. 04), também enfatiza que “Um bom programa de formação continuada define-se por processos de partilha, de diálogo profissional, de reflexão coletiva sobre práticas e realidades escolares.”.

Temos visto que os municípios têm que elaborar políticas públicas para a área da educação que contemplem, dentre outras questões, a formação continuada, assim como ocorre em âmbito federal. De acordo com Mioranza (2019, p. 71), “Acompanhando os estudos sobre formação continuada da Rede de Florianópolis, percebemos que existe uma trajetória construída pela mesma para tentar qualificar a prática pedagógica por meio da oferta de formação [...]”.

Tanto é que, nos últimos anos, a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI),

Toma como base a perspectiva de que a formação continuada de profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) se

constitui, concomitantemente, como um direito e um dever. Portanto, é um direito ter acesso a processos formativos e constitutivos de sua profissionalidade e um dever intrínseco às suas atribuições no campo da educação, sobretudo ao que tange a necessidade constante de fundamentar, aprofundar, ampliar e qualificar a sua atuação profissional no âmbito das unidades educativas. (FLORIANÓPOLIS, 2022b).

Tal perspectiva se aproxima do que Guimarães, Nunes e Leite (2005, p.169, grifos das autoras) defendem, “Quando nos referimos à *formação em serviço*, tratamos do direito que todo profissional tem de ter, em seu trabalho, tempo e espaço para a reflexão, para a constituição de sentidos sobre o seu fazer.”.

Essa afirmação reitera nosso entendimento de que, a formação continuada se constitui em uma

[...] oportunidade de o educador **em serviço** se atualizar, repensar criticamente seu fazer pedagógico, aprimorar seus conhecimentos, trocar experiências, refletir sobre o processo ensino-aprendizagem, vivenciar novas leituras, pesquisas e formas de ver e pensar a escola, possibilitando, assim, a ressignificação de seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a criação de novas propostas de trabalho que contribuam para a melhoria da educação. (CHIMENTÃO, 2010, p. 35, grifos nossos).

Esse apontamento aproxima-se do pressuposto de que, “[...] sendo o desenvolvimento profissional um processo que decorre nos contextos de trabalho, tem sido evidenciada a necessidade de o promover inserido no desenvolvimento organizacional desses contextos de ação docente” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 6 *apud* MIORANZA, 2019, p. 119). A partir de tais colocações, consideramos relevante a indicação de Dias e Martins (2020, p. 189),

[...] acreditamos que todo processo formativo precisa reunir em regime interacional, portanto com reciprocidade, percursos pensados de dentro. Ou seja, tanto as temáticas, como os procedimentos que vão materializá-las, precisam ser gerados de dentro, isto é, do contexto vivido. Requer, desse modo, sair do isolamento dos conteúdos e áreas de conhecimento e adentrar o mundo vivo das unidades educativas e, nele, buscar o diálogo.

Portanto, consideramos que “[...] a oferta de formação deve ser garantida e organizada pelo município não tendo como centralidade o treinamento de práticas prontas, mas proporcionando uma reflexividade das ações docentes, tendo o currículo como centro da discussão, a fim de ressignificar a prática à luz do que está posto no documento.” (MIORANZA, 2019, p. 119). E mais, tal formação “[...] deveria ser capaz de levar o professor a uma reflexão crítica consistente, coerente e ampla de sua função social.” (CHIMENTÃO,

2010, p. 40). Gostaríamos de retomar que, para nós, pensar/organizar/oferecer a formação em serviço, não precisa, nem deve ser uma ação exclusiva do município. Assim, nas unidades educativas o coletivo de profissionais pode se organizar para buscar condições que viabilizem processos formativos, a exemplo dos grupos de estudo e, especialmente, nos momentos de reunião pedagógica. Bem como, buscar uma aproximação com instituições de ensino superior, que através de seus projetos de extensão podem contribuir nos processos formativos das unidades.

Como mencionamos anteriormente, ao tratarmos dos instrumentos metodológicos (FREIRE, 1996; 1997), especialmente do registro, tanto os documentos orientadores/normativos, como os autores abordados (FREIRE; GANDINI e GOLDHABER; MARQUES; OSTETTO; OSTETTO, OLIVEIRA e MESSINA; PANDINI-SIMIANO; PINAZZA e FOCHI; WARSCHAUER) apontam o potencial que esses têm para fomentar processos formativos por meio da reflexão sobre a prática, tendo a teoria como aporte. Ou, como nos aponta Freire (2015, p.115), “É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor.”. Nesse sentido, o autor defende que,

A formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente. (FREIRE,2015, p.125).

Vindo ao encontro desse apontamento de Paulo Freire, “Gostaríamos de reforçar a ideia da importância da teoria para analisar a prática e, conseqüentemente, da resignificação das teorias a partir da prática.” (CHIMENTÃO, 2010, p. 39). Para tanto, nos valem do que Chimentão (2010, p. 39) expõe, a partir de Ghedin (2002),

A atividade teórica apenas transforma nossa consciência das coisas, nosso modo de pensar as coisas, mas não transforma as coisas em si. Para haver transformação das coisas, faz-se necessário agir, ou seja, é imprescindível uma atividade prática, pois esta sim pressupõe uma ação efetiva no mundo, uma mudança. Porém, a transformação da consciência das coisas é pressuposto necessário para se operar um processo prático, uma transformação do mundo. Daí a inseparabilidade de teoria e prática.

Diante de tais considerações é que reiteramos a importância da formação continuada em serviço, tanto para as professoras, como para todas as demais profissionais que atuam nas

unidades educativas, tendo em vista que “[...] fazem-se imprescindíveis momentos que propiciem o repensar pedagógico, a reflexão.” (CHIMENTÃO, 2010, p. 32). Reflexão aqui entendida como “[...] apropriação do pensamento [...] [tendo em vista que] O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o seu pensar.” (FREIRE, 1996, p. 39).

Assim, durante nosso percurso profissional, nas diferentes unidades educativas onde atuamos, tivemos a possibilidade de participar dos grupos de estudos e das reuniões pedagógicas, com seus momentos de formação, e passamos a entender a importância do ato de refletir o fazer pedagógico, bem como dos momentos de compartilhar com nossos pares as nossas dúvidas, nossas práticas e anseios, o que possibilita um pensar na ação diária e, conseqüentemente, vislumbrar a mudança da prática educativa.

Aproximando-se dessa perspectiva, e contribuindo para pensarmos sobre a formação nas unidades educativas, temos o apontamento de Oliveira-Formosinho, (2016 p.96), quando afirma que, “A formação em contexto [...] se constitui em desenvolvimento profissional praxiológico. Porque visa a transformação da ação profissional como transformação do cotidiano pedagógico que se vive com a criança e da cultura pedagógica que o aqui e agora educativo vai instituindo.”. Ou seja, de acordo com a autora, “A formação em contexto [...] é um processo de mediação pedagógica, no âmbito da formação de educadoras, que visa a transformação das práticas pedagógicas, reconstruindo o ambiente educativo e recriando o cotidiano pedagógico.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p.97).

Assim, concordamos com Dias e Martins (2020, p. 191), quando indicam que,

[...] um trabalho em regime de colaboração, vivido em contexto, cria respostas organizacionais e institucionais tomadas de dentro para fora, pois que o conhecimento partilhado e (re)construído coletivamente se consubstancia como fonte de mudança com vistas à reorganização, não necessariamente dos princípios que o regem, mas, indubitavelmente, dos rumos escolhidos para chegar às metas estabelecidas.

Portanto, temos o entendimento de que a formação continuada, assim como outros processos formativos realizados pelas professoras no decurso de suas carreiras, pode ser vista “[...] como um processo permanente de aprendizagem e aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial [...]” (CHIMENTÃO, 2010, p. 34). Ou como pontua Nóvoa (2003, p. 05), “A formação de professores estabelece-se num *continuum* entre a formação inicial e a formação continuada numa perspectiva que designamos por desenvolvimento profissional.”.

A partir desses pontos de vista, como veremos mais adiante, é que vislumbramos o potencial formativo da reunião pedagógica, uma vez que esta pode se constituir enquanto tempo/espaço coletivo, que busca promover a formação continuada em serviço, ou seja, a “formação em contexto” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

Na próxima subseção, tratamos especificamente da Reunião Pedagógica.

2.2.2 Reunião Pedagógica: tempo/espaço para a formação

Tendo em vista o que Nóvoa (2003; 2017), Imbernón (2010), Chimentão (2010), Freire (2015), Guimarães, Nunes e Leite (2005), Oliveira-Formosinho (2016) e Dias e Martins (2020) pontuam acerca da formação continuada, entendemos ser importante dizer que, de acordo com Mioranza (2019, p.76 - 77),

O que o município de Florianópolis tem buscado por meio da construção de sua documentação curricular e da estruturação da organização pedagógica é trazer a reflexão para o contexto pedagógico e para tal é necessária a construção de uma política de formação que seja viável ao profissional que está atuando em sala, mas que não seja distante de sua prática pedagógica. Pois a construção de uma política de formação continuada tem como centralidade a qualificação que, por sua vez, deve traduzir as reflexões desses momentos e as nuances dos documentos curriculares de forma humanizadora e inclusiva de forma a proporcionar convivência, o acesso a múltiplas aprendizagens e ao conhecimento.

A partir disso, é importante mencionar também que documentos normativos como a Portaria nº58/2022 (FLORIANÓPOLIS, 2022a), apresentam indicativos para o planejamento e execução da formação continuada descentralizada, que é aquela formação que ocorre a critério da Unidade Educativa (UE). No seu artigo 8º, a referida Portaria (FLORIANÓPOLIS, 2022a. p.03), dispõe que esta “[...] formação deverá ser organizada tanto nos dias de reunião pedagógica, quanto em grupos de estudos na hora atividade [...]”.¹⁴

¹⁴ [...], de forma a contemplar: §1º carga horária mínima de 20 horas/ano; §2º da carga horária mínima, deverão ser consideradas, no mínimo, 4 reuniões pedagógicas do ano para discussões destinadas à formação, sendo que destas, a unidade deverá prever no mínimo, 2 horas de formação por reunião (preferencialmente, nos meses de maio, junho, agosto e setembro); §3º a formação deverá contemplar todos os profissionais que atuam na docência com os grupos de atuação (professor, professor auxiliar, auxiliar de sala, professor de educação física, professor auxiliar de educação especial), assim como, os(as) profissionais readaptados e supervisores(as). §4º a unidade deverá organizar grupos de estudo na hora atividade, no caso dos profissionais do magistério, e em outros tempos para os demais profissionais para adensar as discussões iniciadas na reunião pedagógica; §5º cabe ao supervisor(a) escolar coordenar o processo de formação descentralizada na unidade. Nas unidades em que não há o cargo de supervisor(a), cabe ao diretor(a) e à equipe pedagógica, quando houver; §6º A SME, via assessoramento pedagógico subsidiará as unidades na elaboração dos projetos de formação e proverá os recursos necessários para contratação de formador, quando for o caso; §7º na elaboração dos projetos de formação, para definição do percurso formativo é necessário considerar temáticas que abarquem os documentos orientadores e curriculares municipais em diálogo com os documentos nacionais, conforme o

Considerando o exposto, pensamos ser pertinente apontar que, ao longo das duas últimas décadas, a reunião pedagógica, enquanto uma das possibilidades para a realização/efetivação de processos formativos na Unidade Educativa, sofreu uma diminuição da quantidade de dias e, conseqüentemente, da sua carga horária. Em 2002 eram garantidas em calendário 15 reuniões pedagógicas integrais (com carga horária de 8 horas) durante o ano letivo, sendo 5 delas na primeira semana de trabalho das profissionais (antes do início do atendimento às crianças) e as demais distribuídas ao longo do ano. Atualmente, temos uma proposta de organização de calendário, no qual são previstas as reuniões pedagógicas, em que a quantidade de dias e a carga horária dessas estão previamente definidas. Assim, temos a indicação para a realização de 2 reuniões integrais na primeira semana de trabalho das profissionais (antes do início do atendimento às crianças) e 7 reuniões parciais (cuja carga horária é de 4 horas). Tal encaminhamento se deve ao fato de que,

A Rede Municipal de Ensino, visando garantir o cumprimento dos 200 dias letivos anuais, distribuídos em 800 horas, preconizado pela LDB N°9394/96, não considera as Reuniões Pedagógicas como dia letivo. Dessa forma, as Reuniões Pedagógicas deixaram de ser realizadas em período integral e passaram a acontecer em período parcial e em meses alternados. (LOCH, 2021, 152-153).

Loch (2021), ao contextualizar que “Há falta de um tempo institucionalizado para os encontros [...] entre as profissionais dos grupos de atuação.” (p.151), aponta outra problemática em relação à carga horária das reuniões, tendo em vista que,

As Reuniões Pedagógicas mensais possibilitavam um processo formativo mais robusto, qualificado e contínuo. A redução delas atrapalha e desqualifica o trabalho formativo, sobretudo, porque não conseguem reunir todos os profissionais da instituição, descaracterizando o trabalho coletivo, sobremaneira os encontros entre as profissionais dos grupos de atuação, contribuindo ainda mais para a fragmentação do trabalho docente. (LOCH, 2021, p. 153).

É importante mencionar também que, “Sendo um espaço de discussão coletiva, a reunião pedagógica [...] precisa considerar na sua organização momentos para acolhida, informes, encaminhamentos coletivos e, sobretudo, para a formação continuada e partilha de experiências.” (MIORANZA, 2019, p.59-60). O que, diante das alterações apontadas, vem se dando de modo bastante limitado, especialmente, no que diz respeito às possibilidades de momentos formativos do coletivo de profissionais das unidades educativas.

parágrafo 5º do Art. 10º. (no planejamento e na reavaliação das práticas pedagógicas deverão ser considerados os documentos orientadores emanados pela SME, sejam eles: a BNCC e os documentos curriculares municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização curricular (2021)...);

Ao entendermos que a reunião pedagógica se constitui como uma das possibilidades para a formação em contexto, é necessário considerar a partir das contribuições de Oliveira-Formosinho (2016, p.93), que,

[...] a formação em contexto parte de uma visão do mundo que quer, para as crianças e para os adultos, o reconhecimento da pessoa com direitos e deveres, merecedora de respeito e de voz, detentora de competências e agência. Uma pessoa que se relaciona com o mundo, o homem e a vida de forma ativa e adaptativa; que se relaciona com o conhecimento de forma reflexiva, participativa, produtiva.

Nesse sentido, concordamos com Guimarães, Nunes e Leite (2005, p.161), quando as autoras afirmam que, ao pensar a formação é preciso “[...] considerar o sujeito-professor em sua constituição identitária, levando-o a refletir a respeito de seus próprios processos de apropriação de conhecimentos, de suas relações com os alunos, de seus dilemas, de suas conquistas e de sua história.”. Ou como bem pontuam Dias e Santos (2012, p. 02),

Estar diante de um grupo, em processo de formação continuada em serviço, expressando o que faz no dia a dia educativo, como faz e por que faz desse e não de outro jeito, é atividade desafiadora para os/as profissionais da educação. Pois nessas tantas rodas de conversa, concepções, sentidos e significados, bem como práticas orientadas por esses conceitos e sentidos, põem em evidência e discussão homens e mulheres, com trajetórias de vida pessoal e profissional, que já foram crianças, alunos e alunas, meninos e meninas, e durante toda uma vida construíram e sedimentaram um imaginário social, uma auto-imagem do que é ser professor, criança, adulto.

Por isso, consideramos imprescindível a articulação entre teoria e prática no fazer docente. Pois acreditamos que é através do estudo, especialmente no coletivo, que poderemos nos apropriar dos conceitos basilares que sustentam o trabalho e, também as propostas pedagógicas. Assim, nós profissionais da educação e, de modo particular, da Educação Infantil, precisamos dar visibilidade às nossas práticas, tendo em vista que é nesse movimento que vamos construindo nossas teorias, nossos argumentos, nos fortalecendo, tendo melhores condições de refletirmos sobre nossa prática e, com isso, tomar decisões sobre o que manter e o que alterar. Deste modo, gostaríamos de destacar uma das contribuições de Dias e Martins (2020, p. 186), que nos auxiliam a expor nosso entendimento “[...] de que o processo formativo, vivido em regime de colaboração e cooperação, também se caracteriza como participativo, problematizador, dinâmico, valorativo (porque se lhe atribui sentido) e vivido em contexto, portanto, um sistema educativo aprendente.”.

Tendo tudo isso em consideração, podemos pensar os instrumentos metodológicos (FREIRE, 1996; 1997), em especial, o registro, na mesma perspectiva apresentada por

Marques e Almeida (2011, p.425) quando as autoras expõem sua crença no potencial da documentação pedagógica em,

[...] colaborar no processo de afirmação de uma identidade profissional e de um currículo pautado no reconhecimento [...] da centralidade da manutenção de espaços de estudo e reflexão partilhada a partir dos problemas e desafios indicados pela prática cotidiana [...], que considere o professor de educação infantil enquanto produtor de saberes.

Daí a necessidade de buscarmos garantir “[...] processos formativos em que a vivência de uma formação de educadoras baseada na ética do respeito se constituiu em âncora para o desenvolvimento da qualidade pedagógica e educacional com as crianças.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016 p.92). A formação entendida nessa perspectiva corrobora com as indicações apresentadas anteriormente, no sentido de considerarmos a relevância dos instrumentos metodológicos (FREIRE, 1996; 1997), como ponto de partida e, por que não dizer, de aporte para os processos formativos do coletivo de profissionais nas instituições de Educação Infantil.

Assim, concordamos com Oliveira-Formosinho (2016, p.91), quando a autora defende que,

A formação em contexto que recusa um modelo escolarizante transferido da relação aluno-professor tradicional e hierárquica que silencia todos e dá voz à narração de um (Freire, 2000) desenvolve um modelo formativo que conceptualiza os profissionais como sujeitos da formação e não como recipientes de informação.

Pois, do nosso ponto de vista, não é qualquer tipo de formação que contribui com os processos formativos das professoras e demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. Como pontuado anteriormente, a formação precisa levar em conta as demandas de cada contexto educativo-pedagógico, precisa considerar as contribuições de cada profissional que compõe a equipe de trabalho nesse processo de reflexão a partir da e sobre a prática, visando com isso sua mudança, no sentido de respeitar e garantir os direitos fundamentais das crianças, bem como os princípios éticos, políticos e estéticos pontuados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para este estudo, a fim de alcançarmos os objetivos propostos.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos a Unidade educativa que constituiu o contexto da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos escolhidos para a geração e análise dos dados.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A Unidade educativa que compôs o campo de pesquisa está localizada numa área urbana do município de Florianópolis. Foi inaugurada em meados da década de 1980, sendo criada para o atendimento de creche e pré-escola, embora tenha sido identificada pelo termo *creche*, seguido do nome de uma figura pública, a quem se buscou homenagear tendo em vista seu engajamento com temas da cultura local. Em 2018, por conta do Decreto nº18.494, que unifica a denominação das instituições públicas de educação infantil do município de Florianópolis, a instituição deixa de ser chamada de creche e passa a ser nomeada como Núcleo de Educação Infantil Municipal.

Na época de sua inauguração, a instituição contava com cinco salas referência, onde eram atendidas aproximadamente noventa crianças. Desde então, passou por duas ampliações e, atualmente, conta com onze salas referência, o que possibilita atender cerca de 270 crianças. Além dessas salas, as quais contam com banheiro adaptado para as crianças, a estrutura física da instituição é composta por hall de entrada, secretaria, salão multiuso, ateliê, cozinha, refeitório, depósito de alimentos, lavanderia, depósito de materiais diversos, sala para coordenação pedagógica, biblioteca, sala multiuso, sala para as profissionais e depósito de materiais pedagógicos. Cabe mencionar que embora o número de salas referência tenha sido ampliado, os demais espaços não sofreram alteração ao longo dos anos. A instituição conta também com uma ampla área externa arborizada, incluindo nela um espaço de horta, o que possibilita às crianças o contato com elementos da natureza, além de brinquedos de parque, como: balanço, escorregador, gangorra, por exemplo.

Em relação à localização da unidade educativa, a maioria das crianças atendidas, bem como suas famílias, é moradora dos bairros próximos à instituição e há um número menor de crianças que residem em outros bairros da cidade. Nem todas as crianças são nascidas no município e, mesmo entre aquelas que são naturais de Florianópolis, nem sempre seus familiares o são. Assim, com relação ao contexto familiar das crianças, podemos dizer que a maioria das famílias é de origem brasileira e, em sua maioria, naturais do Estado de Santa

Catarina, havendo, também algumas famílias oriundas de outros estados e até de outros países.

Cabe mencionar que, a partir da Portaria 528/2017b, todas as unidades de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis passaram a atender, em todos os grupos etários, um percentual de crianças em período parcial.

Consideramos importante expor a forma de organização por meio da qual as crianças são divididas e agrupadas por faixa etária, tendo, atualmente, a seguinte composição:

Quadro 2 – Composição dos grupos por faixa etária e número de vagas¹⁵

GRUPOS	TOTAL DE CRIANÇAS POR TURNO	INTEGRAL	PARCIAL	TOTAL DE VAGAS
Grupo 1	15 crianças	Até 10 vagas integrais	5 vagas matutino/ 5 vagas vespertino	20 vagas
Grupo 2	15 crianças	Até 10 vagas integrais	5 vagas matutino/ 5 vagas vespertino	20 vagas
Grupo 3	15 crianças	Até 10 vagas integrais	5 vagas matutino/ 5 vagas vespertino	20 vagas
Grupo 4	20 crianças	Até 15 vagas integrais	5 vagas matutino/ 5 vagas vespertino	25 vagas
Grupo 5	25 crianças			
Grupo 6	25 crianças			

Fonte: Elaborado pela autora, 2022, com base na Portaria nº 610/2021d – **Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação**

Cabe esclarecer que referente aos grupos 5 e 6, a Portaria nº 610/2021d (p. 03), em seu artigo 7, parágrafo 1º dispõe que “[...] todas as novas vagas de pré-escola serão oferecidas em período parcial, sendo no período matutino ou vespertino”. E no parágrafo 2º define que em “não havendo demanda de matrículas novas para Educação Infantil na unidade, a Secretaria Municipal de Educação avaliará a possibilidade de ampliação de turno para as crianças em idade de pré-escola, priorizando os critérios estabelecidos nesta Portaria”. Tendo isso em vista, é que não foi possível delimitar no quadro anteriormente exposto, o limite de vagas integrais, vagas parciais por turno e número total de vagas nos referidos grupos.

¹⁵ De acordo com o Art. 14º, da Resolução nº 001/2017a do Conselho Municipal de Educação (CME), a composição dos grupos na etapa Creche considera as seguintes idades: G1 - mínimo de 4 meses; G2 - de 1 ano a 1 ano e 11 meses; G3 - de 2 anos a 2 anos e 11 meses e G4 - de 3 anos a 3 anos e 11 meses; Na etapa Pré-escola, considera as seguintes idades: G5 - de 4 anos a 4 anos e 11 meses e G6 - de 5 anos a 5 anos e 11 meses. Importante mencionar que para esta etapa, a resolução citada, em seu Art. 2º, dispõe que “é obrigatória a matrícula de crianças que completam 4 (quatro) anos de idade até o dia 31 de março do ano em que iniciar a frequência na Educação Infantil”.

A partir disso, o NEIM que historicamente atendia todas as crianças em período integral, amplia o número de vagas parciais e por consequência o número de crianças atendidas.

Quadro 3 - Total de crianças atendidas no NEIM

Crianças atendidas	2018	2019	2020	2021	2022
Integral	154	141	138	135	131
Matutino	46	71	64	61	65
Vespertino	49	63	61	75	71
Total	249	275	263	271	267

Fonte: SGE – SIGeducação In: PPP do NEIM – 2022

Considerando a questão do atendimento em turnos parciais e integral, o horário de funcionamento passa a ser organizado da seguinte forma: Turno matutino das 7h e 30min às 13h; Turno vespertino das 13h às 18h e 30 min; Turno Integral das 7h30min às 18h30min;

Atualmente está em vigência a Portaria nº 610/2021d (p.01), que “[...] estabelece as diretrizes para as rematrículas, inscrições e matrículas para educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”. Em seus artigos 5º e 7º estão indicadas as faixas etárias dos agrupamentos possíveis para a creche (idade de quatro meses completos até o mês da matrícula, até três anos, onze meses e vinte e nove dias completos até o dia 31 de março) e para a pré-escola (idade de quatro anos a cinco anos e onze meses, também completos até o dia 31 de março). Assim, na unidade educativa, ao longo dos últimos cinco anos, as crianças atendidas se encontram contempladas nas respectivas indicações de idade, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 4 - Histórico de grupos atendidos no NEIM

GRUPO	Quantidade de grupo / ANO				
	2018	2019	2020	2021	2022
G1 Mínimo 4 meses	01	01	01	01	01
G2 1 ano a 1 ano e 11 meses	02	02	02	02	02
G3 2 anos a 2 anos e 11 meses	02	02	02	02	02
G4 3 anos a 3 anos e 11 meses	02	02	02	02	02
G5 4 anos a 4 anos e 11 meses	02	02	02	01	02
G6 5 anos a 5 anos e 11 meses	02	02	02	03	02

Fonte: PPP do NEIM – 2022

Para poder atender todos os grupos de crianças, a instituição conta com as seguintes profissionais:

Quadro 5 – Composição do quadro de profissionais do NEIM

Funções das Profissionais	Total
Diretora	01
Supervisora	01
Coordenadora pedagógica	01
Técnico administrativo	01
Professoras Titulares de Educação Infantil	12
Professoras Auxiliares de Educação Infantil	08
Professoras Auxiliares de Educação Especial	--
Auxiliares de sala	22
Professores de Educação Física	02
Profissionais readaptadas da função de origem	06
Profissionais da limpeza (terceirizados)	06
Profissionais da cozinha (terceirizados)	05

Fonte: PPP do NEIM – 2021

Dentre as profissionais mencionadas, 39 são efetivas na RME e 28 são admitidas em caráter temporário. Não consta no PPP mais recente da unidade educativa informações referentes à formação inicial destas profissionais e nem o tempo de atuação na RME e na instituição.

Ainda em relação à instituição, consideramos importante destacar que a mesma possui Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual busca apresentar “[...] o trabalho desenvolvido no dia a dia do NEIM, com caráter de documento vivo, orgânico, que traduz a trajetória e escolha da comunidade educativa sobre dimensões educativo-pedagógicas e administrativas, é a memória histórica registrada do núcleo de educação infantil.” (2021, p. 05). No decorrer do PPP são abordadas as concepções e princípios que norteiam a proposta pedagógica da instituição, todos pautados nos documentos normativos e orientadores vigentes de âmbito nacional e municipal.

É necessário dizer que o PPP da instituição precisa ser revisado anualmente, conforme a Portaria nº 58/2022a, a qual dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades educativas da educação infantil da RMEF e a Resolução do CME nº 01/2019c (p.01), que “[...] fixa normas e diretrizes para a elaboração do PPP e regimento Interno das Unidades

Educativas integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis.”. Tal documento afirma, em seu parágrafo 2º que “[...] caberá à unidade educativa promover a participação de toda a comunidade educativa na discussão, elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, visando garantir a consolidação e o aperfeiçoamento da gestão democrática no âmbito da Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis.” (FLORIANÓPOLIS, 2019c, p.02).

Corroborando com o disposto na referida resolução, a Gerência de Articulação Pedagógica da Diretoria de Educação Infantil da SME organizou o documento: Orientações para a elaboração/redimensionamento do PPP na Educação Infantil (Florianópolis, 2020b). Esse serve de base para que as unidades educativas, por meio da articulação entre a equipe diretiva e os diferentes componentes da comunidade educativa (profissionais, família, APP, conselho de escola, autoridades locais, associações de moradores), possam coletivamente refletir acerca do trabalho desenvolvido pelas profissionais de cada NEIM, pautando-se nos documentos normativos e orientadores da área. Importante destacar que há a indicação de que “[...] os encontros necessários para discussão do andamento do PPP devem acontecer durante as **reuniões pedagógicas**, grupos de estudo, reuniões administrativas, reuniões com as famílias, entre outros.” (p.04, grifo nosso).

Cabe situar que as Reuniões Pedagógicas organizadas e realizadas pela instituição seguem as orientações previstas na Portaria nº58/2022a, que em seu capítulo III, artigo 6, § 5º indica que a unidade educativa deverá prever no seu calendário:

- I - Duas reuniões pedagógicas em período integral no mês de fevereiro (07 e 08/02, conforme Portaria no 545/2021);
- II - Uma reunião pedagógica no mês de março (02/03, conforme Portaria no 545/2021);
- III – Uma reunião pedagógica em período parcial no mês de maio;
- IV – Uma reunião pedagógica em período parcial no mês de junho;
- V - Uma reunião pedagógica em período parcial no mês de julho;
- VI – Uma reunião pedagógica em período parcial no mês de agosto;
- VII - Uma reunião pedagógica em período parcial no mês de setembro;
- VIII - Uma reunião pedagógica em período parcial no mês de dezembro (FLORIANÓPOLIS, 2022a. p.03).

A partir dessa orientação, à unidade educativa caberá definir os dias e turnos em que as reuniões pedagógicas acontecerão. Tendo em vista a carga horária disponível para esses encontros, é que será possível prever e organizar momentos de formação que contemplem a atualização do PPP, bem como de outras demandas emergentes do cotidiano educativo-pedagógico.

Ainda, na referida portaria (nº58/2022a), em seu capítulo IV, artigos 7º e 8º, há o indicativo de que a instituição deverá planejar e executar formação descentralizada, a qual deverá ser organizada tanto nos dias de reunião pedagógica, quanto em grupos de estudos na hora-atividade. Importante destacar que o parágrafo 3º do artigo 8, define que “[...] a formação deverá contemplar todos os profissionais que atuam na docência com os grupos de atuação (professor, professor auxiliar, auxiliar de sala, professor de educação física, professor auxiliar de educação especial), assim como, os(as) profissionais readaptados e supervisores(as).” (FLORIANÓPOLIS, 2022a. p.03).

Consideramos importante pontuar que no Projeto de Gestão da instituição, referente ao período de 2020 a 2023, consta como objetivos específicos:

Fomentar a capacitação individual e coletiva dos agentes educadores buscando a atualização teórica e prática, para a prestação de um atendimento de excelência e estreitar parcerias com a UFSC e a UDESC junto à SME, visando a continuidade e criação dos projetos de formação dos profissionais da unidade (2019, p.02).

Nesse sentido, ao analisarmos os registros das reuniões pedagógicas, tentando identificar se estas são constituídas por processos formativos, poderemos identificar também se estes contemplam o disposto nos documentos supracitados, no sentido de que a formação contribua com a reflexão das profissionais sobre a prática educativa e, conseqüentemente, com a atualização do PPP, dada a sua importância.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma vez que “A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante.” (MINAYO, 2009, p.14), consideramos que a metodologia de pesquisa fornece os instrumentos e recursos necessários para o pesquisador apreender a realidade. Assim, a metodologia precisa ser definida buscando contemplar o objetivo da pesquisa.

Dessa forma, nosso estudo se caracterizou como uma pesquisa de abordagem qualitativa de natureza básica, pois não visa uma aplicabilidade imediata, e objetivo exploratório. Gil (2002) explica que pesquisas exploratórias objetivam facilitar a familiaridade do pesquisador com o problema/objeto da pesquisa, para permitir a construção de hipóteses ou tornar a questão mais clara.

O estudo também se classifica como uma pesquisa documental, pois utilizou “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico [...]”, como é o caso dos registros

das reuniões pedagógicas, que se constituem como “[...] fontes de primeira mão [...]” (GIL, 2002, p. 45 – 46), bem como incluiu a legislação educacional (nacional e municipal) e documentos que abordam as temáticas da formação continuada e da documentação pedagógica na etapa da Educação Infantil.

Cabe pontuar que os registros das reuniões pedagógicas se constituem também como documentos, a partir do que expõe Cellard (2012, p. 297), ou seja, “O ‘documento’ em questão, aqui, consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel.”. Para o autor, “[...] o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais.” (CELLARD, 2012, p. 295). E ainda, nos alerta de que “[...] é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja.” (CELLARD 2012, p. 299).

Como técnica para a sistematização e análise dos dados da pesquisa, tomamos como procedimento metodológico a **análise de conteúdo**. Segundo Bardin (2011, p. 15), a análise de conteúdo é “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplica a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.”. A autora também discorre que a técnica é composta por três etapas, a saber: 1) **pré-análise**, 2) **exploração do material** e 3) **tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação**.

Silva *et al* (2017, p.171), baseadas em Bardin, salientam que:

A primeira etapa, denominada pré-análise, é a fase que compreende a organização do material a ser analisado com vistas a torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Compreende a realização de quatro processos: (I) a leitura flutuante (estabelecer os documentos de coleta de dados, o pesquisador toma conhecimento do texto, transcreve entrevistas); (II) escolha dos documentos (seleção do que será analisado); (III) formulação de hipóteses e objetivos (afirmações provisórias, que o pesquisador se propõe a verificar); (IV) elaboração de indicadores (através de recortes de textos nos documentos analisados, os temas que mais se repetem podem constituir os índices).

Portanto, a pré-análise, “[...] é a fase de organização propriamente dita.” (FRANCO, 2005, p. 47). Nela escolhem-se os documentos, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores que norteiem a interpretação final. Bardin (2011) adverte que esta etapa contempla alguns critérios para a seleção dos documentos: a) exaustividade; b) representatividade; c) homogeneidade; d) pertinência; e) exclusividade. Nesse sentido, foi nesta etapa que entramos em contato com os registros das reuniões pedagógicas, os quais

constituíram o corpus documental, o que nos possibilitou conhecer os textos, sua estrutura e seus elementos constitutivos.

No que diz respeito à exploração do material, buscamos contemplar os dois processos que a constituem: a codificação e a categorização (BARDIN, 2011). Quanto à codificação realizamos inicialmente o recorte do material por meio das unidades de registro e de contexto, uma vez que esse processo “[...] é de suma importância, pois irá possibilitar o incremento das interpretações e inferência.” (SILVA *et al.*, 2017, p. 171).

Quanto à unidade de contexto, de acordo com Franco (2005, p.43), ela “[...] é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado [...]”. Enquanto a unidade de registro “[...] é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas.” (FRANCO, 2005, p. 37). Considerando o exposto, elegemos para o nosso trabalho a *unidade item*, pois “[...] esta unidade de registro é utilizada quando um texto, um artigo literário [...] são caracterizados a partir de alguns atributos definidores. Por exemplo: “[...] que assunto é privilegiado no livro?”, “[...] do que se trata?” (FRANCO, 2005, p. 41). Nesse sentido, entendemos que tal unidade de registro nos possibilitou desenvolver de maneira adequada nossa análise dos registros das reuniões pedagógicas, tendo em vista as questões de pesquisa apresentadas.

No que diz respeito à categorização, podemos dizer, de acordo com Franco (2005, p. 57) que “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto [...]” e por isso, tende a ser “[...] um processo longo, difícil e desafiante.” (FRANCO, 2005, p. 58). Quanto à criação das categorias, levamos em consideração os seguintes requisitos, apresentados por Franco (2005): a) exclusão mútua e homogeneidade; b) pertinência; c) objetividade e fidelidade; d) produtividade. Ainda, no que tange à elaboração das categorias, faz-se necessário mencionar que existem dois caminhos que podem ser seguidos: 1- categorias criadas *a priori* e 2- categorias criadas *a posteriori*. Ambos os casos indicam “[...] a busca de uma resposta específica ou a análise da fala que emerge do discurso, do conteúdo das respostas, o que implica uma constante ida e volta do material de análise à teoria, respectivamente.” (BERNARDES, 2019, p. 341). Tendo isso em mente, não elegemos para este estudo categorias *a priori*. Elas emergiram a partir do material levantado na empiria, a partir do que encontramos nos registros das reuniões pedagógicas.

A última etapa da análise de conteúdo se constituiu pelo tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, com vistas a buscar possíveis respostas para algumas de nossas indagações apresentadas neste estudo.

Entendemos que para viabilizar o processo de análise do *corpus* documental, em especial, dos registros das reuniões pedagógicas, foi necessário definir como recorte temporal, o período a partir de 2018, pois esse foi o ano em que passamos a compor a equipe de profissionais da Unidade educativa, até o ano de 2022 e, também, porque seria inviável analisar todos os registros das reuniões pedagógicas do NEIM elaborados desde sua fundação.

Uma vez delimitado o recorte temporal (2018 a 2022), outro aspecto que consideramos importante, diz respeito a que registros utilizamos em nosso processo de análise. Inicialmente, todos fizeram parte da leitura flutuante, mas posteriormente, ao encontrarmos nos registros elementos que revelam processos formativos da equipe de trabalho, adensamos esse aspecto especificamente. A partir disso, buscamos perceber quais os temas abordados nas formações ocorridas nas reuniões pedagógicas, se esses estabelecem correlação com os temas apresentados nos documentos orientadores da Educação Infantil e, em que medida eles contribuem para o processo de reflexão das profissionais sobre a prática educativa bem como com o processo de atualização do PPP.

Enfim, estão apontados os procedimentos metodológicos que foram estruturantes para alcançar os objetivos pretendidos por meio neste estudo.

A seguir, exploramos os achados da pesquisa no que toca aos registros das reuniões pedagógicas do NEIM pesquisado.

4 O QUE SINTETIZAM OS REGISTROS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS?

Iniciamos nosso processo de análise a partir dos documentos normativos que orientam as equipes de profissionais nas unidades educativas da RMEF (Portaria de Calendário Escolar e Portaria sobre organização e funcionamento das unidades educativas da Educação Infantil), no que se refere à organização/previsão das reuniões pedagógicas e das possibilidades de formação docente. Em seguida apresentamos, com base nos calendários da Unidade educativa que constituiu nosso *lócus* de pesquisa, o quantitativo de reuniões previstas e o total de registros disponibilizados pela instituição, com o objetivo de visibilizar a organização das reuniões pedagógicas ao longo do período definido para este estudo (2018 a 2022). Na continuidade, trazemos os excertos dos registros acessados, a partir do nosso roteiro de análise (APÊNDICE B), com vistas a atingir os objetivos específicos estabelecidos e, conseqüentemente, tentar responder nossa questão de pesquisa: Há tempo/espaço para a dimensão formativa nas reuniões pedagógicas?

Contudo, consideramos pertinente apresentar as categorias de análise que subsidiaram nosso processo de interpretação dos dados obtidos, tendo em conta que a construção de tais categorias se constituiu como uma etapa importante no processo de pesquisa. Cabe dizer que as categorias elencadas, emergiram da leitura dos registros das reuniões pedagógicas que conseguimos acessar. Assim, a partir dos conceitos centrais de *Formação e Ferramentas Pedagógicas*, apresentados anteriormente no capítulo 2, compreendemos como categorias possíveis para o processo de análise: **Organicidade** (pauta, temáticas) e **Identidade – Memória/História** (coletiva e institucional).

Na próxima seção, tratamos especificamente das normativas que orientam a organização das reuniões pedagógicas e formação descentralizada na RMEF.

4.1 DOCUMENTOS NORMATIVOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: ORGANIZAÇÃO DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DESCENTRALIZADA

Como indicamos anteriormente, consideramos relevante trazer os apontamentos presentes nas Portarias de calendário no que diz respeito especificamente à reunião pedagógica, conforme o quadro que segue:

Quadro 6 - Normativas acerca das Reuniões Pedagógicas 1

Ano Letivo - Portaria de Calendário Escolar	Disposições sobre a Reunião Pedagógica
2018 – Portaria nº 598/2017	Art. 5º A Reunião Pedagógica poderá ser realizada a critério da Unidade Educativa e por decisão do Conselho Escolar Deliberativo, desde que respeitado o dispositivo legal de 200 (duzentos) dias letivos, distribuídos em, no mínimo, 800 (oitocentas) horas.
2019 – Portaria nº 353/2018	Art. 5º A Reunião Pedagógica poderá ser realizada a critério da Unidade Educativa e por decisão do Conselho Escolar Deliberativo, desde que respeitado o dispositivo legal de 200 (duzentos) dias letivos, distribuídos em, no mínimo, 800 (oitocentas) horas.
2020 – Portaria nº 465/2019	Art. 5º A Reunião Pedagógica poderá ser realizada a critério da Unidade Educativa e por decisão do Conselho Escolar Deliberativo, desde que respeitado o dispositivo legal de, no mínimo , 200 (duzentos) dias letivos, distribuídos em, no mínimo, 800 (oitocentas) horas.
2021 – Portaria nº 37/2021	Art. 5º A Reunião Pedagógica poderá ser realizada a critério da Unidade Educativa e por decisão do Conselho Escolar Deliberativo, desde que respeitado o dispositivo legal de, no mínimo, 204 (duzentos e quatro) dias letivos, distribuídos em, no mínimo, 800 (oitocentas) horas.
2022 – Portaria nº 545/2021	Art. 5º A Reunião Pedagógica poderá ser realizada a critério da Unidade Educativa e por decisão do Conselho Escolar Deliberativo, desde que respeitado o dispositivo legal de, no mínimo, 200 (duzentos) dias letivos, distribuídos em, no mínimo, 800 (oitocentas) horas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nas Portarias apresentadas – **Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação**

Podemos observar que as portarias em questão apresentam a reunião pedagógica como uma **possibilidade**, desde que sejam respeitados/garantidos os dias letivos e o quantitativo de horas de atendimento previstos na legislação, além de indicar a participação do Conselho Escolar no processo de organização do calendário, buscando garantir o diálogo entre os ‘segmentos’ que o compõem¹⁶, para a definição de encaminhamentos que impactam na organização da Unidade educativa. Mas, a partir do entendimento de que as reuniões pedagógicas se constituem como um tempo/espaço que possibilita o processo formativo das profissionais, o qual propicia a reflexão constante sobre a prática pedagógica, estas deveriam ser garantidas, portanto, a nosso ver, não poderiam ser tratadas como uma opção.

¹⁶ De acordo com a Lei Municipal nº 9345/2013, em seu artigo 4º, fica estabelecido que O art. 3º da Lei nº 2.622 de 1987, passa a ter a seguinte redação: "O Conselho Escolar Deliberativo será constituído de representantes da direção, dos professores, dos especialistas em assuntos educacionais, dos alunos, dos pais, dos funcionários eleitos, efetivos e suplentes pelos seus pares respectivamente, e por representantes da sociedade civil, quando solicitarem assento".

Outro aspecto a ser considerado se refere à definição prévia da quantidade de reuniões ao longo do ano letivo, bem como sua periodicidade e horário/turno de ocorrência, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 7 - Normativas acerca das Reuniões Pedagógicas 2

Ano / Portarias sobre organização e funcionamento das unidades educativas da educação infantil	Disposições sobre a Reunião Pedagógica
2018 / Portaria nº 07/2018	<p>Art. 2º, § 1º O calendário deverá especificar: IV – Os dois dias de reunião de planejamento no início do ano; V – Uma Reunião Pedagógica por mês de período parcial, com exceção apenas do mês de julho que deverá ser de período integral; § 2º Conforme a definição das semanas na portaria 006/2018, a Reunião Pedagógica deverá ser prevista no período matutino ou vespertino (alternados a cada mês), na semana II ou na semana IV;</p> <p>Art. 3º As Reuniões Pedagógicas são destinadas para formação, planejamento, organização, socialização e avaliação do cotidiano da Unidade Educativa.</p>
2019 / Portaria nº 26/2019	<p>Art. 2º, § 1º O calendário deverá especificar: IV – Os dois dias de reunião de planejamento no início do ano; V – Três Reuniões Pedagógicas por Semestre conforme §2 deste artigo; § 2º Conforme a definição das semanas na Portaria nº 21/2019, a Reunião Pedagógica deverá ser prevista uma no período matutino, uma no período vespertino e uma em período integral por semestre, na semana II ou na semana IV, com a possibilidade das datas destacadas no quadro abaixo. A semana (II ou IV) definida pela Unidade deverá manter-se durante todo o ano letivo; § 3º No último dia letivo de cada semestre, (12/07 e 20/12) poderá ser prevista reunião de avaliação institucional com os profissionais da Unidade Educativa em período integral com reposição do dia letivo no sábado ou avaliação institucional em período parcial atendendo a todas as crianças da Unidade Educativa no outro período. Art. 3º As Reuniões Pedagógicas são destinadas para formação, planejamento, organização, socialização e avaliação do cotidiano da Unidade Educativa.</p>
2020 / Portaria nº 063/2020	<p>Art. 2º, § 1º O calendário deverá especificar: IV – Dois dias de reunião de planejamento no início do ano; V – Reunião Pedagógica no ano conforme Art. 5º da Portaria 55/2020; § 2º Conforme a definição das formações centralizadas organizadas pela DEI, indicamos que se previstas as reuniões Pedagógicas, deverão estar de acordo com o calendário abaixo (Abril; Maio; Junho; Julho, Agosto, Setembro, Outubro e Novembro).</p> <p>Art. 3º As Reuniões Pedagógicas são destinadas para formação, planejamento, organização, socialização e avaliação do cotidiano da Unidade Educativa.</p>
2021 / Portaria nº 33/2021	<p>Capítulo III – do calendário escolar; Art. 3º, § 1º Deverão ser especificados no calendário escolar: V – Reunião Pedagógica (HTPC – Portaria nº 337/2020 – art. 1º Considera-se HTPC aquele em que são realizadas atividades de caráter pedagógico e/ou administrativo, com participação dos profissionais da educação);</p>
2022 / Portaria nº 58/2022	<p>Capítulo III – do calendário escolar, Art. 6º, § 1º Deverão ser especificados no calendário escolar: V– Reuniões Pedagógicas (HTPC); § 5º indica que a unidade educativa deverá prever no seu calendário:</p> <p>I - Duas reuniões pedagógicas em período integral no mês de fevereiro (07 e 08/02, conforme Portaria no 545/2021);</p>

	<p>II - Uma reunião pedagógica no mês de março (02/03, conforme Portaria no 545/2021);</p> <p>III – Uma reunião pedagógica em período parcial no mês de maio;</p> <p>IV – Uma reunião pedagógica em período parcial no mês de junho;</p> <p>V - Uma reunião pedagógica em período parcial no mês de julho;</p> <p>VI – Uma reunião pedagógica em período parcial no mês de agosto;</p> <p>VII - Uma reunião pedagógica em período parcial no mês de setembro;</p> <p>VIII - Uma reunião pedagógica em período parcial no mês de dezembro;</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nas Portarias apresentadas – **Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação**

Conseguimos observar que os documentos têm em comum a definição/indicação de reunião nos dois primeiros dias de trabalho em fevereiro, mas chama nossa atenção a mudança na forma como as reuniões são intituladas nas portarias. Entre 2018 e 2020, as reuniões previstas para fevereiro, se denominam *reuniões de planejamento*, enquanto as demais são nomeadas como *reuniões pedagógicas*, as quais se destinam à *formação, planejamento, organização, socialização e avaliação do cotidiano da Unidade Educativa*. O que nos leva a pensar: se o planejamento é uma das finalidades das reuniões pedagógicas, porque nomear as primeiras reuniões do ano como sendo exclusivamente de planejamento? Tal distinção na nomenclatura não ocorre nas portarias subsequentes (2021 e 2022), em que o termo ‘pedagógica’ é utilizado para se referir a todas as reuniões que serão previstas no calendário, o que aponta uma mudança no entendimento do referido termo, como também é possível observar uma conexão entre a Reunião Pedagógica e o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, o qual se constitui pelas *atividades de caráter pedagógico e/ou administrativo, com participação dos profissionais da educação*.

Outro aspecto pontuado nas portarias que tratam da organização e funcionamento das unidades educativas diz respeito à formação descentralizada, ou seja, aquela formação que ocorre a critério das unidades educativas. Conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 8 - Normativas acerca da Formação Descentralizada

Ano / Portarias sobre organização e funcionamento das unidades educativas da educação infantil	Disposições sobre a Formação Descentralizada
2018 / Portaria nº 07/2018	Art. 3º, Parágrafo Único: A unidade educativa poderá planejar e executar a formação descentralizada, desde que aprovada antecipadamente pela Diretoria de Educação Infantil (DEI) de acordo com a portaria nº 120/2016.
2019 / Portaria nº 26/2019	Artigo 3º, § 1º A Unidade Educativa poderá planejar e executar a formação descentralizada, desde que aprovada antecipadamente pela Diretoria de

	<p>Educação Infantil (DEI) de acordo com a Portaria nº120/2016, sendo necessário cumprir com as seguintes orientações:</p> <p>I – A temática a ser abordada deverá ser discutida com o grupo de profissionais tendo como base a avaliação institucional realizada no ano anterior com o objetivo de proporcionar estudos e reflexões a partir das práticas e observações do referido contexto;</p> <p>II – O projeto deverá ter caráter de aprofundamento a partir das discussões estabelecidas na Unidade Educativa;</p> <p>III – A metodologia deve incluir leituras de textos e discussões em grupos de estudos. Nos casos em que o grupo optar por um formador externo, suas contribuições serão em caráter de complementaridade/aprofundamento a fim de dar mais elementos ao estudo e pesquisa já iniciado pelos profissionais da Unidade Educativa.</p>
2020 / Portaria nº 063/2020	<p>Artigo 3º § 1º A Unidade Educativa poderá planejar e executar a formação descentralizada, desde que aprovada antecipadamente pela Diretoria de Educação Infantil (DEI) de acordo com a Portaria nº397/2018, sendo necessário cumprir com as seguintes orientações:</p> <p>I – A temática a ser abordada deverá ser discutida com o grupo de profissionais tendo como base a avaliação institucional realizada no ano anterior com o objetivo de proporcionar estudos e reflexões a partir das práticas e observações do referido contexto;</p> <p>II – O projeto deverá ter caráter de aprofundamento a partir das discussões estabelecidas na Unidade;</p> <p>III – A metodologia deve incluir no mínimo leituras de textos e discussões em grupos de estudos. Nos casos em que o grupo optar por um formador externo, suas contribuições serão em caráter de complementaridade a fim de dar mais elementos ao estudo e pesquisa já iniciado pelos profissionais da Unidade.</p>
2021 / Portaria nº 33/2021	<p>Capítulo III – calendário escolar; Art. 3º; § 5º A Unidade Educativa poderá planejar e executar a formação descentralizada, desde que aprovada antecipadamente pela Diretoria de Educação Infantil, sendo que para efeitos de certificação deverá seguir o disposto na Portaria nº397/2018;</p>
2022 / Portaria nº 58/2022	<p>Capítulo IV – da formação descentralizada, Art. 7º A Unidade Educativa deverá planejar e executar a formação descentralizada, cujo projeto deverá ser aprovado antecipadamente pela Diretoria de Educação Infantil, sendo que para efeitos de certificação deverá seguir o disposto na Portaria nº397/2018; Art. 8º A formação descentralizada, deverá ser organizada tanto nos dias de RP, quanto em grupos de estudos na HÁ, de forma a contemplar: § 1º carga horária mínima de 20 horas/ano; § 2º da carga horária mínima, deverão ser consideradas, no mínimo, 4 RP do ano para discussões destinadas à formação, sendo que destas a unidade deverá prever no mínimo, 2h de formação por reunião (preferencialmente, nos meses de maio, junho, agosto e setembro); § 3º A formação deverá contemplar todos os profissionais que atuam na docência com os grupos de atuação [...], assim como, os/as profissionais readaptados e supervisores/as; § 4º a unidade deverá organizar grupos de estudos na hora atividade, no caso dos profissionais do magistério, e em outros tempos para os demais profissionais para adensar as discussões iniciadas na RP; § 7º na elaboração dos projetos de formação, para definição do percurso formativo é necessário considerar temáticas que abarquem os documentos orientadores e curriculares municipais em diálogo com os documentos nacionais [..];</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nas Portarias apresentadas – **Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação**

A partir do exposto, podemos perceber que entre os anos de 2018 e 2021, as unidades educativas tinham a possibilidade de organizar, a seu critério, formação descentralizada, mas na Portaria 58/2022a, a formação passa a ser um dever. Além disso, a referida portaria, diferentemente das portarias anteriores, prevê a carga horária mínima da formação e indica a realização de parte desta carga horária nas reuniões pedagógicas, inclusive propondo em quais delas a formação deve ocorrer.

Entendemos que a formação envolvendo o coletivo de profissionais é de suma importância, tendo em vista o potencial de mobilizar esse coletivo no sentido de revisar suas práticas e, portanto, de reconstruir o seu fazer pedagógico. Mas, como já pontuado anteriormente, a partir das pesquisas de Bodnar (2006), Santos (2014) e Loch (2021), apesar de indicar a realização da formação nas RPs, contraditoriamente a SME reduziu a frequência e a carga horária dessas ao longo dos anos, como é possível identificar no quadro 7, fato que limita o encontro de todas ou da maioria das profissionais que compõem as equipes de trabalho e impacta nos processos de discussão, avaliação e reflexão sobre o trabalho desenvolvido nas unidades educativas.

Outro aspecto presente nas portarias está relacionado ao trabalho coletivo desenvolvido pelas profissionais. De acordo com o exposto no próximo quadro, pode-se visualizar os indicativos quanto à necessidade de reuniões periódicas com o objetivo de *planejar, avaliar, estudar e reavaliar a práxis/prática pedagógica*.

Quadro 9 - Normativas acerca do Planejamento

Ano / Portarias sobre organização e funcionamento das unidades educativas da educação infantil	Disposições sobre o trabalho coletivo da equipe de profissionais
2018 / Portaria nº 07/2018	Art. 7º Os profissionais da Unidade Educativa deverão reunir-se, periodicamente, com membros da equipe pedagógica, conforme calendário apresentado pela supervisão escolar e direção da unidade, para planejamento, avaliação, estudo e reavaliação da práxis pedagógica. Os registros destas reuniões deverão ser arquivados nas unidades educativas.
2019 / Portaria nº 26/2019	Art. 7º Os profissionais da Unidade Educativa deverão reunir-se, periodicamente, com membros da equipe pedagógica, conforme calendário apresentado pela supervisão escolar e direção da Unidade Educativa, para planejamento, avaliação, estudo e reavaliação da práxis pedagógica. Os registros destas reuniões deverão ser arquivados nas Unidades Educativas.
2020 / Portaria nº 063/2020	Art. 7º Os profissionais da Unidade Educativa deverão reunir-se, periodicamente, com membros da equipe pedagógica, conforme Portaria de Jornada de trabalho nº 55, Art. 1º § 6º e no calendário apresentado pela

	supervisão escolar e direção da Unidade, para as atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (hora atividade).
2021 / Portaria nº 33/2021	Capítulo V – do planejamento e documentação pedagógica; Art. 5º Os profissionais da Unidade Educativa deverão reunir-se, periodicamente, por convocação , com a Supervisão Escolar e com a Direção da Unidade Educativa, conforme calendário próprio, para planejamento, avaliação, discussão e reavaliação da prática pedagógica. O registro dos encontros e os Planos de ação deverão constar em atas e serem arquivados nas Unidades Educativas.
2022 / Portaria nº 58/2022	Capítulo VI – do planejamento e documentação pedagógica; Art. 10º Os profissionais da Unidade Educativa deverão reunir-se, periodicamente, por convocação , com a Supervisão Escolar e com a Direção da Unidade educativa, conforme calendário próprio, para planejamento, avaliação, discussão e reavaliação da prática pedagógica. Os encontros deverão ser registrados e arquivados nas Unidades Educativas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nas Portarias apresentadas – **Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação**

Podemos identificar algumas alterações no texto, especialmente quanto ao uso de alguns termos/algumas expressões, como *práxis pedagógica*, que pode ser compreendida como um “[...] processo de transformação do profissional através do complexo e interdependente diálogo entre teoria, prática e reflexão [...]” (BEZERRA *et al.*, 2019, p. 02.), que é utilizado nas portarias de 2018 e 2019. Enquanto nas portarias de 2021 e 2022, é substituído pelo termo/pela expressão *prática pedagógica* que “[...] em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.” (FRANCO, 2016, p.536). O que nos possibilita dizer que apesar da alteração, pressupõe-se a perspectiva da reflexão a partir da interlocução teoria-prática. Apenas na portaria de 2020 o texto apresenta outra redação, a qual faz referência às *atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério*, ou seja, aquelas atividades que compõem a ‘hora atividade’ das profissionais do Magistério. Tal pontuação nos faz refletir sobre as possibilidades de participação das demais profissionais que compõem as equipes de trabalho nessas atividades coletivas, uma vez que, legalmente, não têm prevista em sua carga horária a hora atividade, como é o caso das auxiliares de sala.

Outro aspecto que podemos destacar dos excertos supracitados, refere-se à indicação de que os registros produzidos nos encontros entre as profissionais deverão ser arquivados na Unidade. Depreende-se, portanto, que todos os processos administrativos, organizacionais, formativos e pedagógicos têm a necessidade de serem registrados, seja para compor a documentação da Unidade educativa, como também para constituir um acervo de pesquisa, seja para as profissionais da Unidade e/ou para pesquisadores externos, como no caso de

pesquisas em nível de pós-graduação, por exemplo. A seguir apresentamos o quantitativo de reuniões previstas pela Unidade pesquisada.

4.2 REUNIÕES PEDAGÓGICAS: ENTRE O PREVISTO E O VIVIDO

A partir dos calendários elaborados pela Unidade educativa que foram deferidos pela Diretoria de Educação Infantil, temos o montante de reuniões previstas no período definido para este estudo (2018 a 2022), bem como o total de registros que conseguimos acessar, por estarem disponíveis nos arquivos da Unidade, conforme previsto/indicado nas portarias anteriormente citadas. Cabe esclarecer que consideramos, para nosso estudo, apenas os registros manuscritos ou digitados, impressos e fixados nos livros Ata do referido período.

Quadro 10 - Reuniões Pedagógicas do NEIM

Ano	Reuniões Previstas em calendário	Registros acessados:
2018	3 integrais e 9 parciais	03
2019	5 integrais e 6 parciais	03
2020	2 reuniões integrais em fevereiro (conforme portaria de calendário);	18
2021	4 integrais e 4 parciais	12 (sendo os registros ocorridos em 03/03, 16/03, 26/03 e 31/03 referentes as reuniões extraordinárias realizadas antes da retomada do atendimento presencial/híbrido).
2022	2 integrais e 7 parciais	09
Total	42	45

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos Calendários do NEIM e nas Portarias de referência – **Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação**

Diante do exposto, foi possível perceber que nos anos de 2018 e 2019 apenas 1/3 dos registros está disponível na Unidade, apesar da orientação presente nas portarias anteriormente citadas, de que “*Os encontros deverão ser registrados e arquivados nas Unidades Educativas*”. Isso apresenta uma problemática no que tange ao processo de constituição da história/memória da Unidade educativa e, conseqüentemente, das profissionais que constituem as equipes de trabalho a cada ano letivo.

Em relação ao ano de 2020, faz-se necessário mencionar que o calendário referente ao ano letivo não estava disponível, portanto não tivemos como saber o número de reuniões previstas pela Unidade. No entanto, consideramos que o montante de registros que conseguimos acessar se deve às alterações no modo de trabalho implantado em decorrência da

suspensão do atendimento presencial, a partir de março de 2020, por conta da Pandemia de Covid-19, o qual se manteve ao longo do referido ano letivo.

Quanto aos anos de 2021 e 2022, conseguimos acessar os registros de todas as reuniões previstas em calendário. Sendo que, no ano de 2021, quatro reuniões que ocorreram em caráter extraordinário tiveram seus registros organizados e disponibilizados no livro Ata do referido ano.

Em vista disso, consideramos pertinente trazer o apontamento de Pinazza e Fochi (2018, p. 17), de que “[...] não se trata apenas de compreender que os registros cotidianos dos professores precisam orientar o seu próprio fazer, mas de construir institucionalmente a possibilidade de que a reflexão a partir dos registros aconteça como parte do seu trabalho.”. Isso nos faz pensar que ao documentar os processos formativos das profissionais ao longo de cada ano letivo, a Unidade vai construindo essa possibilidade de comunicar àqueles que não participaram diretamente do processo uma ideia/noção do mesmo. Além de permitir que “as coisas” não se percam, pois estarão documentadas, e por isso, podem ser retomadas, tanto no que diz respeito à continuidade dos estudos e discussões, como para avaliar e refletir as ações e, assim, poder decidir tomar outros rumos, empreender novos encaminhamentos que visem um atendimento que respeite, reconheça e materialize em ações pedagógicas os direitos das crianças.

Ainda, no que se refere à alternância de turnos/períodos na realização das reuniões, nossa percepção é de que essa forma de organização, determinada por meio das portarias anteriormente citadas, não contribui com o processo de constituição do coletivo envolvendo as profissionais da Unidade, pois como bem aponta Loch (2021, p. 153),

Dependendo do período em que ocorre a reunião, as professoras de 20 horas e auxiliares de sala, que trabalham em outro espaço educativo, acabam não conseguindo participar. Desse modo, há um esvaziamento da reunião, conseqüentemente afeta toda a organização da Unidade, pois o trabalho de formação, a organização pedagógica, as decisões coletivas ficam pautadas em alguns profissionais.

Tal apontamento vem ao encontro do que Freire (2008, p. 119) indica, “[...] nem grupo, nem rotina se constituem na inconstância das presenças.”.

Na sequência apresentamos os trechos destacados dos registros que conseguimos acessar, considerando as questões que compõem nosso roteiro de análise (APÊNDICE B).

4.3 REGISTROS DAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: MARCAS DO VIVIDO

Partindo da leitura dos registros das reuniões pedagógicas disponibilizados pela Unidade, buscamos responder as questões que compõem o roteiro para análise e, tendo em conta as informações encontradas, procuramos organizá-las com o intuito de fomentar nosso processo de análise, conforme apresentamos a seguir. Porém, se faz necessário mencionar que a partir da leitura dos registros alguns aspectos/elementos que não estavam previstos em nosso roteiro foram identificados e passaram a compor nossa geração de dados.

Inicialmente, conseguimos constatar que em todos os registros acessados estão presentes a data de realização das reuniões, que a maioria apresenta o horário de início e/ou o período em que essas foram realizadas (matutino, vespertino ou noturno) e, em alguns, também aparece o horário de término das reuniões, conforme exposto a seguir.

Quadro 11 – Data das Reuniões Pedagógicas do NEIM

Ano	Data do registro - Horário/período de realização
2018	16/03 início às 8h12min; 13/07 início às 8h20min – matutino e 13h15 min às 17h - vespertino; 21/12 início às 8h09 min – matutino;
2019	11/02 início às 8h09min – matutino e 13h18 min às 16h – vespertino; 12/02 início às 8h – matutino e 13h – vespertino; 24/05 início às 8h09min – matutino e 13h15 min às 17h – vespertino;
2020	10/02 período matutino e vespertino; 02/06 início às 10h – matutino e 13h18 min às 16h - vespertino; 14/07 início às 9h – 11h03 – matutino; 15/07 início às 14h – 15h40 – vespertino; 22/07 início às 14h – 17h14 – vespertino; 05/08 início às 13h30min – 16h05 – vespertino; 25/08 início às 13h30min – 16h01 – vespertino; 01/09 início às 13h30min – 15h15 – vespertino; 08/09 início às 13h30min – 14h38 – vespertino; 15/09 início às 13h30min – 15h06 – vespertino; 23/09 início às 9h – 11h30 – matutino; 29/09 início às 13h30min – 14h38 – vespertino; 06/10 início às 13h30min – 16h01 – vespertino; 21/10 início às 13h30min – vespertino; 27/10 início às 13h30min – 16h33 – vespertino; 10/11 início às 13h30min – vespertino;

	17/11 início às 13h30min – vespertino; 24/11 início às 13h30min – vespertino;
2021	09/02 período matutino; 03/03 início às 13h – vespertino; 16/03 início às 13h –vespertino; 26/03 início às 8h05min –matutino; 31/03 início às 13h40min – vespertino; 23/04 início às 8h –matutino; 13h30min – vespertino; 07/05 início às 8h30min –matutino; 11/06 Período noturno; 16/07 período vespertino; 13/09 período matutino; 08/10 período vespertino; 17/12 período matutino;
2022	07/02 início às 8h08min –matutino; 13h30min – vespertino; 08/02 início às 8h08min –matutino; período vespertino; 02/03 início às 8h08min –matutino; 13h30min – vespertino; 02/05 início às 8h –matutino; 03/06 início às 13h –vespertino; 11/07 início às 8h – matutino; 26/08 início às 13h10min –vespertino; 19/09 início às 8h – matutino; 16/12 início às 13h –vespertino;

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

A partir dessas informações foi possível perceber que em 2018 e 2019, nas reuniões em que há horário de início e término descritos, essas estavam organizadas para um período de 4h (que corresponde à carga horária das profissionais que exercem função de professora titular, professora auxiliar, professor de Educação Física, supervisora, diretora), mas não se apresenta nesses registros, qualquer organização quanto às profissionais com carga horária de 6h (auxiliares de sala, auxiliar administrativo, profissionais da limpeza e da alimentação).

Importante esclarecer que nos anos de 2020 e 2021 a maioria das reuniões pedagógicas aconteceu através de plataformas digitais, o que certamente alterou a duração das mesmas em função das orientações acerca dos cuidados quanto à exposição às telas. Tendo isso em conta, percebemos que em 2020, as reuniões (realizadas principalmente a partir do mês de julho), embora com horário/tempo reduzido, se tornaram mais frequentes, acarretando uma carga horária mensal igual ou superior a 4h.

Também identificamos que a maioria dos registros apresenta uma introdução com um vocabulário muito formal, em que as atividades realizadas vão aparecendo em sua ordem cronológica. Por isso, consideramos que acabam tomando a forma de Ata, ou seja, um texto impessoal, com um ‘tom’ burocrático, de caráter informativo e sintético.

Acerca disso, consideramos importante reiterar nosso entendimento de que o registro precisa ser compreendido como um instrumento/uma ferramenta de trabalho, e que

Registrar o cotidiano não é burocracia. Não é escrever para mostrar ou prestar contas a alguém. É, ao contrário, como temos afirmado até aqui, comprometer-se com a própria prática, comprometer-se com a coerência de uma prática que vai sendo refletida num processo de formação permanente. (OSTETTO, OLIVEIRA e MESSINA, 2001, p. 24).

A seguir, apresentamos alguns trechos que expõem o formato dos registros.

Ata da reunião pedagógica 13/07/2018

Aos treze dias do mês de julho de dois mil e dezoito, com início às oito horas e vinte minutos [...] Após isso, os presentes foram dispensados para o almoço. Às treze horas e quinze minutos os profissionais retornaram para a reunião [...] Nada mais havendo a se tratar, a reunião foi encerrada às dezessete horas.

Ata da reunião pedagógica 24/05/2019

Aos vinte e quatro dias do mês de maio de dois mil e dezenove, com início às oito horas e nove minutos, no salão do NEIM [...] Os presentes foram liberados para o almoço. Às treze horas e quinze minutos a reunião foi retomada [...] Nada mais havendo a se tratar, a reunião foi encerrada às dezessete horas.

Data: 10 de fevereiro de 2020

Reunião pedagógica integral - Período matutino (Após acolher o grupo de profissionais no salão da unidade educativa, a *equipe diretivo-pedagógica* convida a todos os presentes que se dirijam ao refeitório para saborear os quitutes preparados para o café da manhã [...] Período vespertino (A *supervisora* retoma a pauta) [...]

Reunião 09 de Fevereiro de 2021

Iniciamos a reunião a partir da videochamada (link) [...]

Florianópolis, 07 de fevereiro de 2022.

No período vespertino, os profissionais se reuniram no espaço do salão para dar prosseguimento aos itens da pauta [...] Sem mais para acrescentar, dou por encerrado o registro, *Professora*.

Ata da reunião pedagógica

Aos dezesseis dias de dezembro de dois mil e vinte e dois, às treze horas reuniram-se os profissionais do NEIM, presencialmente na unidade educativa para a última reunião pedagógica do ano. [...] Encerramos a reunião com a *supervisora* levantando a importância de trazer essas questões para serem debatidas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Quanto à autoria do registro, nossa intenção era buscar identificar se ele fora feito pela mesma pessoa e/ou por quem exerce uma mesma função e também, tentar perceber como eles foram produzidos e o que foi feito com eles e a partir deles. De um modo geral, identificamos

que os registros não apresentavam menção à profissional que realizou a escrita, como foi possível perceber nos trechos destacados a seguir.

Quadro 12 – Autoria dos registros das Reuniões Pedagógicas do NEIM

Ano	Autoria nos registros
2018	Não foi possível identificar a autoria.
2019	Não foi possível identificar a autoria.
2020	Não foi possível identificar a autoria.
2021	Não foi possível identificar a autoria.
2022	<p style="text-align: center;">Florianópolis, 07 de fevereiro de 2022.</p> <p>No período vespertino, os profissionais se reuniram no espaço do salão para dar prosseguimento aos itens da pauta [...] Sem mais para acrescentar, dou por encerrado o registro <i>Professora</i>.</p> <p style="text-align: center;">Ata da reunião pedagógica 19/09/2022</p> <p>[...] Assim terminou nossa reunião pedagógica. Sem mais para o momento. Escrito por <i>Professora auxiliar</i>.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Essa constatação em relação à autoria dos registros nos provocou a pensar em uma possível estratégia de organização, com base no que Marques (2010) pontua acerca da documentação, no intuito de construir a memória da Unidade educativa, ou seja,

A documentação da escola é realizada por um grupo de professoras que se modifica a cada ano. Essa forma de organização possibilita o encontro de diversos professores, e o fortalecimento do trabalho colaborativo, assumindo-se uma responsabilidade perante a escola, as crianças e os colegas. (p. 212)

Outro aspecto que merece destaque se refere ao fato que do total de registros acessados (45), a maioria deles foi digitada (43) e, posteriormente, foram impressos e colados no livro Ata, o que acarreta um visual uniforme aos documentos. Diferente de quando temos os registros manuscritos (02), em que as diferentes caligrafias dão outra forma aos registros. Mas em ambos os casos, o que chamou nossa atenção foi a falta de identificação das profissionais que os realizaram. Tal situação, a nosso ver, fragiliza a construção da autoria das profissionais, pois temos em consideração o entendimento de que “[...] pessoas diferentes desenvolvem/resultam em fazeres também diferentes e seus registros refletem isso.” (LEITE, 2004, p.26). Vindo ao encontro dessa afirmação, trazemos o apontamento de Ostetto (2011) que contribui para reiterar nosso entendimento de que “Ao registrar, o educador afirma-se autor. Marca o vivido [...] Ao escrever o vivido, ele nomeia a experiência e, ao nomeá-la, inscreve-a no circuito da história.” (OSTETTO, 2011, p. 32).

Cabe apontar ainda que em nenhum registro acessado constava a realização da leitura do registro do encontro anterior, como um movimento de retomada do vivido. Assim, consideramos que eles acabavam assumindo uma função de “documento burocrático”, com fim em si mesmos, e não contemplando o potencial de constituição de memória dos processos vivenciados pelas profissionais, especialmente no que se refere às formações descentralizadas. Quanto a isso, recorremos a Ostetto (2015a, p. 207), ao defender que “[...] o registro como história narrada, marcada, ganha a dimensão de documento. E, como tal, sempre uma possibilidade de ser revisitado, apropriado como base para avaliação contínua e fonte de consulta para elaboração de novos projetos.”, seja em relação ao trabalho de uma profissional, de um grupo de atuação ou do coletivo da Unidade educativa.

Quanto à possibilidade de identificação das profissionais participantes na reunião pedagógica, na tentativa de perceber quais segmentos que atuam na Unidade educativa participaram efetivamente da reunião, encontramos os seguintes termos:

Quadro 13– Nomenclaturas utilizadas acerca das profissionais do NEIM

Nomenclatura	Número de ocorrências
Profissionais (da unidade, do NEIM)	16
Corpo profissional (da unidade educativa; do NEIM)	10
Os presentes	07
Todos	04
Grupo de profissionais	01
Sem referência	07

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

A partir do exposto, podemos considerar que todas as profissionais estavam participando da RP. Cabe mencionar também que há lista de presença ao final de alguns registros (08), mas que nelas constam apenas os nomes das profissionais sem identificação da função que desempenham na Unidade.

Tendo esse aspecto em conta, gostaríamos de reiterar que uma organização de RP, que contemple de fato todas as profissionais que atuam na Unidade e que se relacionam com as crianças, contribui na construção de um trabalho coletivo qualificado. Por isso, além das profissionais que compõem os grupos de atuação (professora titular, professora auxiliar, professora de Educação Física e auxiliar de sala), as quais têm formação que as habilita para atuar no Magistério, consideramos pertinente retomar o apontamento de Batista e Wiggers

(2004, p.36) de que, “[...] os profissionais da limpeza, da cozinha e dos serviços gerais ocupam também um lugar de educadores das crianças, pois fazem parte do cenário, não como espectadores, mas como atores que interagem, que ensinam e aprendem junto com as crianças [...]”.

Assim, compreendemos a importância dessa participação como modo de inserir essas profissionais nas discussões, podendo ouvir suas opiniões e saberes acerca dos temas advindos do cotidiano, bem como fomentando sua formação e assim contribuindo em processos emancipatórios. Pois como indicam as autoras, essas profissionais

[...] possuem sobre o cotidiano da creche um olhar que é de um outro ângulo, de um outro ponto de vista, mas que terá elementos que completam o cuidar da criança no cotidiano. Logo, é de fundamental importância que seja incorporado pelo trabalho ali desenvolvido. Não há espaço para práticas individuais. É preciso coletivizá-la. (BATISTA e WIGGERS, 2004, p.42).

Outro elemento que consideramos pertinente destacar, se refere ao fato de que em todos os registros acessados, tanto as diretoras, como as supervisoras, eram mencionadas de um modo que indicava o desempenho do papel de coordenação realizado por essas profissionais nas reuniões pedagógicas, como buscamos ilustrar por meio dos excertos a seguir:

Quadro 14 – Coordenação das Reuniões Pedagógicas

Ano	Coordenação	Exemplos
2018	Diretora D1 e Supervisora S1 (40h)	<p style="text-align: center;">Ata da reunião pedagógica 16/02/2018</p> <p><i>A diretora D1 inicia a reunião dando boas-vindas [...] A supervisora S1 diz que irá apresentar [...]</i></p>
2019	Diretora D1 e Supervisora S2 (40h)	<p style="text-align: center;">Ata da reunião pedagógica 11/02/2019</p> <p><i>Diretora D1 dá às boas-vindas aos presentes e explica que no ano letivo de dois mil e dezenove a unidade, à princípio, não contará com a presença de uma supervisora escolar.</i></p> <p style="text-align: center;">Ata da reunião pedagógica 24/05/2019</p> <p><i>Diretora D1 dá às boas-vindas aos presentes e mostra um vídeo relacionado à reflexão do nosso trabalho [...] A supervisora S2 pediu zelo e cuidado [...]</i></p>
2020	Diretora D2 e Supervisora S3 (40h)	<p style="text-align: center;">Data: 10 de fevereiro de 2020</p> <p>Após acolher o grupo de profissionais no salão da unidade educativa, a equipe diretivo-pedagógica (<i>Diretora D2 e Supervisora S3</i>) convidam a todos os presentes que se dirijam ao refeitório para saborear os quitutes preparados para o café da manhã.</p> <p style="text-align: center;">Ata - Reunião geral via videoconferência - 25/08/2020</p> <p><i>A diretora D2 inicia a reunião dando boas-vindas aos presentes e passa a palavra para a supervisora S3 que agradece ao grupo pelo acolhimento e diz que a partir desta data estará se afastando da unidade [...]</i></p> <p>Cabe mencionar que em 2020, após o afastamento da <i>supervisora S3</i>, a</p>

		<i>diretora</i> D2 contou com o auxílio de um grupo de profissionais, conforme o excerto a seguir: “ <i>Diretora</i> D2 comunica que o grupo de professoras volantes auxiliará nas reuniões” (Ata - Reunião geral via videoconferência - 25/08/2020).
2021	Diretora D3 e Supervisora S4 (20h – matutino); Supervisora S5 (20h – matutino); Supervisora S6 (20h – vespertino)	<p style="text-align: center;">Florianópolis, 09 de fevereiro de 2021</p> <p style="text-align: center;">A nova <i>diretora</i> D3 iniciou a fala [...] Temos duas supervisoras, S4 (matutino) e S6 (vespertino).</p> <p style="text-align: center;">Florianópolis, 23 de abril de 2021.</p> <p style="text-align: center;">Iniciamos a reunião pedagógica [...] com informes da equipe diretiva, apresentação e informes da nova supervisora período matutino S5 [...] A <i>diretora</i> D3 iniciou a reunião.</p>
2022	Diretora D3 e Prof. ^a 1 (40h); Supervisora S3 (40h)	<p style="text-align: center;">Florianópolis, 07 de fevereiro de 2022.</p> <p style="text-align: center;">A nossa reunião pedagógica do período matutino iniciou as 8h:8min de forma presencial com a fala da <i>diretora</i> D3 agradecendo a presença de todos e desejando que tenhamos um ano mais leve.</p> <p style="text-align: center;">Ata - Reunião Pedagógica - 02/03/2022</p> <p style="text-align: center;">[...] A <i>diretora</i> D3 informou que encaminhou uma solicitação para que uma pessoa pudesse auxiliar a coordenação e que a <i>Prof.^a 1</i> falou com o secretário para tal assunto [...]</p> <p style="text-align: center;">Ata da reunião pedagógica - 19/09/2022</p> <p style="text-align: center;">[...] a <i>Prof.^a 1</i> finalizou agradecendo pelo tempo e oportunidade de estar na coordenação [...] D3, diretora da unidade demonstrou [...] Na sequência S3, supervisora iniciou sua fala [...]</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Não poderíamos deixar de pontuar esse aspecto, percebido nos registros, tendo em vista as mudanças ocorridas na direção e supervisão da Unidade, ao longo do período analisado (2018 a 2022), pois partilhamos do entendimento de que “O educador, coordenador de um grupo é como um maestro que rege uma orquestra. Da coordenação sintonizada com cada diferente instrumento, rege a música de todos.” (FREIRE, 2008, p. 162). Além disso, Madalena Freire (2008, p.162) complementa essa afirmação pontuando que “Nenhum grupo se forma sem a presença assumida de um educador – professor ou orientador.”. Tal entendimento nos auxilia na reflexão acerca não só da constituição de grupo, formado por todas as profissionais que atuam na Unidade educativa, mas de modo especial, no que se refere aos processos formativos desenvolvidos na instituição, pois com tantas mudanças fica mais difícil dar continuidade aos processos formativos no NEIM.

Também buscamos identificar nos registros a presença/descrição da pauta da reunião. O quadro a seguir nos possibilita um panorama acerca dessa questão:

Quadro 15 – Pautas das Reuniões Pedagógicas do NEIM

Ano	Pautas:
2018	<p>A pauta aparece em todos os registros, conforme segue:</p> <p>Tratar de assuntos relevantes, planejamento de atividades e processos; Tratar de demandas da unidade educativa e avaliação institucional; Tratar de demandas da unidade, avaliação institucional e encaminhamentos para o ano de 2019;</p>
2019	<p>A pauta aparece em todos os registros, conforme segue:</p> <p>Tratar de assuntos relevantes, planejamento de atividades para o ano letivo; Tratar de assuntos relevantes, e do calendário escolar; Tratar de assuntos relevantes sobre a situação da unidade educativa;</p>
2020	<p>A pauta aparece em 03 registros, conforme segue:</p> <p style="text-align: center;">Data: 02 de junho de 2020</p> <p>Tratar de assuntos relevantes sobre a situação atual do tele trabalho desenvolvido no NEIM;</p> <p style="text-align: center;">Data: 14 de julho de 2020</p> <p>Tratar de assuntos referentes à reunião de diretores e supervisores realizada no dia anterior;</p> <p style="text-align: center;">Data: 21 de outubro de 2020</p> <p style="text-align: center;">[...] iniciando a reunião pelos informes [...];</p> <p>Em 02 registros é citado que a pauta foi apresentada, no entanto ela não é descrita:</p> <p style="text-align: center;">Data: 10 de fevereiro de 2020</p> <p>A supervisora faz alguns esclarecimentos sobre a pauta (em relação aos tempos e assuntos previstos) – (mas a pauta não consta do registro);</p> <p style="text-align: center;">Data: 17 de novembro de 2020</p> <p style="text-align: center;">[...] nossa pauta está bem curta [...] (mas não parece na sequência);</p> <p style="text-align: center;">Nos demais registros (13) a pauta não aparece;</p>
2021	<p>Em 05 registros a pauta aparece, conforme segue:</p> <p style="text-align: center;">Data: 09 de fevereiro de 2021</p> <p>[...] Pauta elencada com os seguintes itens: apresentação dos profissionais; socialização das portarias 028 e 033/2021 e das “Orientações para o trabalho educativo das unidades de educação infantil no período de 10 de Fevereiro a 09 de março de 2021”; socialização do teletrabalho de 2020;</p> <p style="text-align: center;">Data: 31 de março de 2021</p> <p>[...] A diretora falou da pauta os pontos do plano de ação, representante sindical, informes e encaminhamentos;</p> <p style="text-align: center;">Data: 23 de abril de 2021</p> <p>Iniciamos a reunião pedagógica [matutina] [...] com informes da equipe diretiva, apresentação e informes da nova supervisora período matutino e formação descentralizada com Rosinete Schmitt (NUFPAEI). [RP vespertina] pauta PSE laudos e diagnósticos e formação descentralizada sobre técnicas do Portal Educacional com os professores do NEIM;</p> <p style="text-align: center;">Data: 07 de maio de 2021</p> <p>Iniciamos com a fala da supervisora [...] sobre a pauta do dia: A formação descentralizada, tema Docência Compartilhada, ministrante Márcia Buss Simão;</p> <p style="text-align: center;">Data: 08 de outubro de 2021</p> <p>[...] A pauta da reunião, período vespertino (13h30 às 17h): abertura com música (13h30 às 14h); informe da equipe diretiva (14h as 17h); formação descentralizada sobre alimentação</p>

	<p>escolar com a nutricionista Ana Luiza;</p> <p>Nos demais registros (07) é citado que a pauta foi apresentada ou ela não aparece;</p>
2022	<p>Em 05 registros a pauta aparece, conforme segue:</p> <p style="text-align: center;">Data: 07 de fevereiro de 2022</p> <p>Em seguida apresentou a pauta da reunião pedagógica [mas no registro ela não aparece]; [...] prosseguimento aos itens da pauta, conforme segue: - Mensagem de boas-vindas; - Apresentação dos profissionais; - Escolha dos grupos de atuação; - Composição das comissões (PLANCON, Calendário e Processo de Inserção); - Momento de reunião das comissões;</p> <p style="text-align: center;">Data: 02 de março de 2022</p> <p>[...] a diretora [...] detalhou a pauta da reunião que teve como pontos: Abertura; Apresentação dos projetos coletivos; Diálogo sobre processo de inserção; Informes do PSE; Informes da direção; Formação “Boas práticas profissionais da Unidade Educativa”;</p> <p style="text-align: center;">Data: 02 de maio de 2022</p> <p>[...] tratar assuntos relevantes sobre a situação atual da unidade educativa, bem como planejar as proposições do ano letivo e participar de formação descentralizada ministrada por Rogério M. Rosa;</p> <p style="text-align: center;">Data: 11 de julho de 2022</p> <p>[...] com a seguinte pauta: 1º formação pedagógica; 2º informes do PSE e Conselho escolar; 3º Gerencia de Educação Especial; 4º informes da direção; 5º Planejamento coletivo. [...];</p> <p style="text-align: center;">Data: 26 de agosto de 2022</p> <p>[...] tratar de assuntos relevantes sobre a situação atual da unidade educativa, bem como planejar as atividades e os processos a serem realizados;</p> <p>Nos demais registros (04) a pauta não aparece;</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Essa constatação da ausência das pautas, em muitos registros, indica certa fragilidade quanto à possibilidade de retomar a história vivida com perspectiva de rememorar o percurso da equipe, de refletir sobre ele e, ainda, de poder compartilhá-lo com as profissionais da Unidade educativa ou com alguém que não participou efetivamente de uma ou mais reuniões. Nesse sentido, compartilhamos do entendimento de que “Registrar, na educação infantil, é fazer e contar as tantas e tantas histórias protagonizadas por educadores [...]” (OSTETTO, OLIVEIRA e MESSINA, 2001, p.11).

Além disso, a ausência das pautas, nos registros, dificulta/limita a percepção quanto à organização proposta para cada encontro, em particular, e a existência ou não de um fio condutor entre as reuniões, no sentido de estabelecer uma continuidade entre elas. Ou seja, não é possível visibilizar se aquilo que foi planejado/proposto conseguiu ser contemplado integralmente na reunião, se precisou ser retomado na reunião seguinte, assim como não é possível perceber o que foi pensado a partir do grupo (suas demandas, necessidades). Nem

mesmo “[...] o ritual de sua formação, o tempo, o espaço [...] O que afinal, fazia-nos reunir?” (OSTETTO, OLIVEIRA e MESSINA, 2001, p.38).

Tal situação nos remete aos apontamentos que apresentamos no capítulo 2 desta pesquisa, no qual abordamos o planejamento enquanto ferramenta estratégica para a organização do trabalho pedagógico, no sentido de prever percursos possíveis, os quais podem ser revistos ao longo dos processos formativos.

Com base na pauta, procuramos identificar se havia formação prevista para a RP. Conforme o quadro a seguir, temos a possibilidade de perceber como os momentos formativos se apresentaram nos registros, uma vez que em muitos deles não encontramos as pautas das reuniões.

Quadro 16 – Formações nas Reuniões Pedagógicas do NEIM 1

2018	<p style="text-align: center;">Ata da reunião pedagógica 16/02/2018</p> <p>[...] realizou-se uma reunião [...] com o objetivo de tratar de assuntos relevantes sobre a situação atual da unidade educativa, bem como planejar as atividades e os processos da instituição para o mês corrente. A supervisora apresenta a professora Karina Rousseng Dal Pont que ficará responsável por um projeto de formação com os profissionais da unidade nos próximos meses.</p>
2019	<p style="text-align: center;">Ata da reunião pedagógica 24/05/2019</p> <p>[...] A diretora esclarece que não foi possível contar com a presença de um profissional da área de saúde que falaria sobre primeiros socorros, como constava na pauta desta reunião.</p>
2020	<p>Não consta a ocorrência de formação em nenhum dos registros acessados.</p>
2021	<p style="text-align: center;">Florianópolis, 23 de abril de 2021 [matutino].</p> <p>Iniciamos a reunião pedagógica [...] com informes da equipe diretiva, apresentação e informes da nova supervisora período matutino e formação descentralizada com Rosinete Schmitt (NUFPAEI).</p> <p style="text-align: center;">Florianópolis, 23 de abril de 2021 [vespertino].</p> <p>Começamos a reunião pedagógica [...] com a pauta: PSE (laudos e diagnósticos) e formação descentralizada sobre técnicas do Portal Educacional com os professores do NEIM.</p> <p style="text-align: center;">Florianópolis, 07 de maio de 2021.</p> <p>Iniciamos com a fala da supervisora sobre a pauta do dia. A formação descentralizada tema Docência Compartilhada ministrante Márcia Buss Simão [...]</p> <p style="text-align: center;">Florianópolis, 11 de Junho de 2021.</p> <p>Iniciamos a reunião [...] A palestrante a psicóloga Camila começou a falar [...]</p> <p style="text-align: center;">Florianópolis, 16 de Julho de 2021.</p> <p>[...] teremos a presença de Marcelo Brandt Fialho (SME/PMF) [...] que trouxe alguns pontos da saúde mental.</p> <p style="text-align: center;">Florianópolis, 08 de Outubro de 2021.</p> <p>[...] A pauta da reunião, período vespertino (13h30 às 17h): abertura com música (13h30 às 14h); informe da equipe diretiva (14h às 17h); formação descentralizada sobre alimentação escolar com a nutricionista Ana Luiza.</p>
2022	<p style="text-align: center;">Florianópolis, 02 de Março de 2022.</p> <p>[...] A diretora iniciou a reunião dando boas-vindas a todos e detalhou a pauta da reunião que teve como pontos: [...] formação “Boas práticas profissionais da unidade educativa” com a nutricionista Marjorie.</p>

<p>Florianópolis, 02 de Maio de 2022. [...] participar de formação descentralizada ministrada por Rogério M. Rosa.</p> <p>Florianópolis, 11 de Julho de 2022. [...] com a seguinte pauta: 1º formação pedagógica; [...]</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Podemos perceber que em parte dos excertos destacados, informações importantes, como: nome completo do(a) formador(a), instituição à qual está vinculado(a) e a temática trabalhada na formação nem sempre estavam descritas. Mas ao buscarmos verificar quais temáticas foram abordadas nas formações ocorridas nas RPs, bem como quem foi o(a) formador(a) e, ainda, se o tema da formação foi retomado na reunião seguinte, conseguimos identificar a partir dos registros acessados, as informações que constam no quadro a seguir:

Quadro 17 – Formadores e temáticas de formação nas Reuniões Pedagógicas do NEIM

Ano	Formadores citados nos registros	Temáticas apontadas nos registros
2018	Karina Rousseng Dal Pont	A relação das crianças com o espaço e com a natureza: arte, estética e organização espacial.
2019	-	-
2020	1 - Mônica Marçal; 2 - Cléo; 3 - Dra. Helena; 4 - Jorge Oro; 5 - Professoras auxiliares do NEIM;	1 - ? 2 - ? 3 - ? 4 - Questões emocionais durante a pandemia; 5 - ?
2021	1 - Rosinete Schmitt; 2 - Marcia Buss Simão; 3 - Camila (psicóloga); 4 - Marcelo Brandt Fialho; 5 - Charles Schnorr e Joaquim; 6 - Ana Luiza e Marjorie 7 - Professores do NEIM.	1 - Ações de cuidado na EI em tempos de pandemia; 2 - Docência compartilhada; 3 - Saúde emocional; 4 - Saúde mental; 5 - Primeiros socorros e defesa pessoal; 6 - Alimentação escolar; 7 - Portal educacional;
2022	1 - Marjorie – nutricionista; 2 - Rogério M. Rosa; 3 - Marta; 4 - Professora do NEIM	1 - Alimentação escolar – manipulação de alimentos; 2 - ? 3 - Ensino da Psicologia; 4 - Relações interpessoais;

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Por meio do acesso aos livros Ata, identificamos nos registros menções em relação às formações ocorridas, ou seja, por meio dos registros buscou-se fazer um apanhado geral do conteúdo apresentado em cada momento formativo. Mas nem sempre o registro elaborado conseguiu explicitar como a temática foi abordada pelo(a) formador(a). No quadro a seguir buscamos ilustrar essa questão.

Quadro 18 – Formações nas Reuniões Pedagógicas do NEIM 2

2018	<p style="text-align: center;">Ata da reunião pedagógica 16/02/2018</p> <p>[...] A professora Karina [Rousseng Dal Pont] se apresentou [...] A proposta contemplará a organização dos espaços e tempos na creche; A organização do tempo na educação infantil. A organização dos espaços na educação infantil e suas questões conceituais como o espaço como lugar; objetivos e funções e os tipos de arranjos espaciais; As alternativas para a composição de espaços: do simples enfeite à elementos de educação cultura; As crianças e as relações com os espaços internos e externos da creche; A construção de proposições na rotina diária dos usos dos espaços externos e internos da creche articulando cuidados, educação estética e o contato com a natureza [...].</p>
2019	Não foi possível identificar a ocorrência de formação em nenhuma das reuniões as quais os registros se referem.
2020	Não foi possível identificar a ocorrência de formação em nenhuma das reuniões as quais os registros se referem.
2021	<p style="text-align: center;">Florianópolis, 23 de abril de 2021 [matutino].</p> <p>[...] o que nos especifica no cuidado porque temos relação com criança e princípios pedagógicos, qualquer relação com as crianças é uma questão de cuidado, a voz, como canto, ações específicas trocar fralda, limpar o nariz todas questões educativas e endossadas pedagogicamente. Exige formação pedagógica e técnicas. Estamos engatinhando ainda no cuidado porque temos poucas discussões na prática, desde 2014 a rede vem organizando sobre o tema. O cuidado como elo entre educação e saúde. Concepção de criança e como ela se vê sujeito da ação educativa [...].</p> <p style="text-align: center;">Florianópolis, 23 de abril de 2021 [vespertino].</p> <p>[...] Em sequência professor do NEIM realizou a formação no Portal Educacional. A professora do NEIM estava tentando baixar um vídeo. Fez explicações na edição da produção textual e como ficava na apresentação nas abas dos bebês por exemplo [...].</p> <p style="text-align: center;">Florianópolis, 07 de maio de 2021.</p> <p>[...] A diretora agradeceu o aceite do convite sobre essa temática e foi feito o levantamento no NUFPAEI e na descentralizada e achamos pertinente também porque este tema não está muito claro. A ministrante Márcia [Buss Simão] apresentou tela “Docência Compartilhada na Educação Infantil – Primeiras Delimitações de uma Especificidade”. É uma temática tudo que precisa e pode ser feito ainda sobre essa temática e por isso o título, daqui a 10 anos tenhamos mais entendimento. Essa questão da docência compartilhada entra nesse debate referências profissionais pouco detalhadas e desde 1996 com a LDB e ainda não temos e não é um processo tão rápido, ainda não estão claras. [...]</p> <p style="text-align: center;">Florianópolis, 11 de Junho de 2021.</p> <p>[...] A palestrante [Camila] disse que quanto mais cedo descobrirmos nossos sintomas melhor é para prevenção de doenças. [...]</p> <p style="text-align: center;">Florianópolis, 16 de Julho de 2021.</p> <p>[...] o palestrante [Marcelo] procura trazer fontes diferentes para ampliar o conhecimento na rede de saúde [...]</p> <p style="text-align: center;">Florianópolis, 08 de Outubro de 2021.</p> <p>[...] Ana Luiza nutricionista continuou com a formação e a nutricionista Marjorie na unidade educativa pelo Meet [...] compartilhou um slide e no final abre para questionamentos [...]</p>
2022	<p style="text-align: center;">Florianópolis, 02 de Março de 2022.</p> <p>[...] A nutricionista Marjorie Dias iniciou a formação detalhando os PowerPoint em anexo[...]</p> <p style="text-align: center;">Florianópolis, 02 de Maio de 2022.</p>

	<p>[...] Rogério iniciou pedindo que os presentes pudessem relatar em uma frase como gostariam de ser vistos. Os presentes participaram da dinâmica inicial.</p> <p style="text-align: center;">Florianópolis, 03 de Junho de 2022.</p> <p>[...] inicialmente foi realizada uma dinâmica de apresentação e cada um dos presentes falou um adjetivo cujo qual gostaria que fosse reconhecido no ambiente profissional e após isso iniciou-se a formação [...]</p> <p style="text-align: center;">Florianópolis, 11 de Julho de 2022.</p> <p>[...] passou a palavra para a Prof.^a do NEIM que deu continuidade a reunião com a formação sobre as relações interpessoais e a importância destas relações na unidade educativa. Alguns profissionais relataram que a empatia é uma questão fundamental para uma relação de qualidade com o outro. A assessora da DEI veio acompanhar a nossa formação.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Cabe mencionar, a partir do exposto, que em relação ao ano de 2019, só tivemos acesso a três registros, de um total de onze reuniões previstas em calendário. Assim, podemos considerar que, caso tenha sido realizado um processo formativo envolvendo a equipe de profissionais, o não arquivamento dos registros que possam ter sido elaborados nos impediu de saber sobre tal processo (ocorrência, temática, formadores, dinâmicas, encaminhamentos, etc.). Quanto ao ano de 2020, mediante os registros acessados, também não foi possível identificar a ocorrência de formação em nenhuma das reuniões às quais eles se referem. No entanto, conseguimos perceber que houve formação, uma vez que há, em alguns registros, a descrição de momentos de avaliação das formações ocorridas, conforme apresentamos no quadro 17.

Também chamou nossa atenção o fato de que nos registros em que foram apontados momentos formativos (13), apenas em parte deles (07) foi possível identificar algum tipo de diálogo e/ou troca ocorrida envolvendo as profissionais, como nos trechos destacados a seguir:

Ata da reunião pedagógica 16/02/2018
<p>[...] Profissional 1 demonstra preocupação com relação ao atual contexto em que se insere hoje o ensino médio brasileiro, que foca apenas em matérias tradicionais como matemática e português e diz que o ensino da geografia, em sua infância, era baseado em decorar os assuntos pertinentes à matéria. Profissional 2 diz que os métodos de ensino vêm sendo aperfeiçoados no decorrer do tempo e que muitos dos professores estão abandonando os questionários e focando na interpretação dos conteúdos. Karina [formadora] esclarece que o ensino da geografia não se baseia apenas em transmitir o conteúdo, mas sim a relação do aluno com o meio em si. Profissional 3 diz que na unidade em que trabalhava [...], as crianças eram levadas em todo o entorno da Creche, no intuito de conhecer os espaços próximos [...].</p> <p style="text-align: center;">Florianópolis, 23 de abril de 2021 [matutino].</p> <p>[...] Profissional 1 disse que não tem como fazer inserção com distanciamento e a professora Rosinete [formadora] disse que quem fez isso não conhece a Educação Infantil. Manter o contato visual, mas evitar o contato com a via respiratória. [...] O não cuidado com outro implica no cuidado comigo. [...] Profissional 2 falou dos trocadores de fralda. A professora Rosinete disse que a troca de fraldas de coco</p>

seja feito no banheiro. Colocar a pia dentro da sala é uma falta de estudo disse a professora Rosinete, conforme as reformas estão chegando às unidades as pias dentro das salas. Profissional 2 traz uma reflexão não somos formados em saúde e cabe a nós como educadoras questões de saúde. [...].

Florianópolis, 23 de abril de 2021 [vespertino].

[...] Profissional 1 disse que não tem um bom computador. Profissional 2 disse em aproveitar os notebooks que não estão sendo usados para semana que vem. Profissional 3 disse que chegamos numa solução juntos e não ficar empurrando pra outro e ser aberta para as inovações e querer aprender e a pessoa não ficar pressionada pelo grupo. [...]

Florianópolis, 07 de maio de 2021.

[...] As auxiliares também são docentes na Educação Infantil. Profissional 1 disse que não há como delimitar uma função? Todas interagem da mesma forma e função? A ministrante [Marcia Buss Simão] disse que em Balneário Camboriú já são duas professoras, dados de pesquisa já feitas e vemos que no cotidiano e trabalhar de forma mais articulada. [...] Profissional 2 disse que somos formados e temos uma intencionalidade com aquilo que estamos planejando. Ação educativa pedagógica e as famílias têm propostas educativas e não pedagógicas que é próprio da profissão com formação em Pedagogia. Profissional 3 muito marcada pelo feminino e como missão, a valorização da nossa profissão exige bastante estudo e comprometimento [...].

Florianópolis, 11 de Junho de 2021.

[...] a palestrante [Camila] disse que temos que nos observar. Fazer esse discernimento e trazer para a consciência. Profissional 1 [...] trabalha muito com questões de saúde, trabalhar e precaver contra isso. Fatores que podem evitar chegar no ponto de ficar dependente de remédios por toda uma vida. A palestrante disse transtorno de pânico poderia ser evitado [...].

Florianópolis, 16 de Julho de 2021.

[...] A lógica que a sociedade impõe sobre não ter tempo para si próprio, correria. Profissional 1 disse que muitas vezes temos vergonha de tudo, aprendendo a dizer não, não vou naquele lugar porque não me faz bem, muitas vezes para agradar o outro ou um grupo de pessoas e como importante termos essa prioridade. O palestrante [Marcelo] disse que como ela falou do adolescente e está se conhecendo submeter à uma série de relações, uma confusão, estar relações, pessoas. começa a se conhecer ia dizer não. [...] Profissional 2 [pergunta] de que forma o baixo nível educacional impacta na saúde mental? [...] o palestrante disse que somos frutos de experiências que vivemos, [...].

Florianópolis, 08 de Outubro de 2021.

[...] Profissional 1 disse que tem dois questionamentos que preocupa em relação às crianças pequenas e que as crianças estão bem seletivas em relação à alimentação e tem um específico que não come Salgado, e que levou no pediatra e disse que somente comesse uma fruta estaria bem. A criança fica das 7h30min às 16h30min. [...] o que a criança come em casa e não gosto e tem a preferência de comer em casa o que gosta marcar uma reunião e tomar as medidas necessárias, não podemos deixar esta criança o dia inteiro, e realmente o aluno não se alimenta. Profissional 2 disse que existem muitas crianças que selecionam o arroz, como fica essa situação alguma preocupação em relação a isso. A Marjorie [formadora] disse e incentivar o aluno e muito mais próxima, podemos marcar reunião com os pais para saber o porquê de comer somente arroz. [...].

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Assim, de acordo com o exposto, não foi possível identificar debates, questionamentos, esclarecimentos que tenham ocorrido em todas as reuniões nas quais aconteceram momentos formativos. Mas isso, a nosso ver, não significa que tais movimentos não tenham ocorrido. Talvez, a profissional responsável pelo registro não tenha conseguido descrevê-los, narrá-los, a fim de deixá-los marcados. Tal constatação nos levou a pensar que,

[...] diferentemente da fala que pode ser corrigida, retomada, aprofundada, o escrito – uma vez que se distancia do escritor, necessita estar dotado das características de auto-suficiência, de auto-referência. [Pois] nem sempre o autor poderá ser consultado para esclarecer algo ou acompanhar o produto de sua autoria para socorrê-lo frente a uma incorreta ou duvidosa interpretação que possa ser feita. (BIANCHETTI, 2007, p. 10).

Complementando tal apontamento, em nosso ponto de vista as “[...] narrativas orais e escritas convertem-se em espaços de partilha com o Outro, oportunidade para a *produção da profissão* a partir da *reflexão sobre a ação, análise das práticas e apropriação do fazer* pelos profissionais.” (MARQUES, 2010, p. 105, grifos da autora). Daí a importância de buscar, por meio das narrativas escritas, maior detalhamento daquilo que foi observado e que poderá ser retomado posteriormente.

Ainda, em relação aos processos formativos vivenciados pela equipe de profissionais, tentamos identificar se foram estabelecidas conexões entre o tema da formação e as ações cotidianas na Unidade, bem como se os registros apresentavam algo do cotidiano que poderia instaurar um processo formativo. De modo geral, constatamos que os registros que traziam elementos referentes às formações indicavam que parte das temáticas tem relação com demandas dos adultos (profissionais), como, por exemplo, a *saúde mental* e o *isolamento social*, em decorrência da pandemia de COVID-19. Enquanto outra parte tem a ver com demandas dos adultos, que podem ‘impactar’ nas ações com e para as crianças, por exemplo, no que se refere aos *primeiros socorros e momentos de alimentação – refeitório*. No quadro a seguir, buscamos dar visibilidade aos temas abordados.

Quadro 19 – Conexões entre as temáticas de formação e o cotidiano educativo do NEIM

Ano	Conexões entre as temáticas de formação e o cotidiano educativo
2018	A temática geral da formação mostra-se muito importante para pensar e/ou refletir, bem como buscar melhorar as ações pedagógicas desenvolvidas na unidade educativa junto às crianças;
2019	Não há nos registros acessados qualquer referência à formação;
2020	Considerando que as formações ocorreram durante o período de pandemia por COVID 19, entendemos que as temáticas abordadas podem ter contribuído nos processos de estudo e debate encaminhados. Exemplos: Reunião ordinária geral via videoconferência– 29/09/2020 A <i>diretora</i> retoma então a avaliação da proposição realizada pela Cléo (sobre Pandemia e Saúde mental), no dia 28.09.20. Profissional 1 pede a fala, falando que a Cléo foi bem acessível, falou sobre o que nós profissionais de educação estamos passando no momento [...] Profissional 2 pede a palavra e disse que gostou muito dela, pela tranquilidade que ela passa, ela falou muito sobre as rotinas em casa, [...] a <i>diretora</i> agradece a indicação, trazendo diferentes olhares, suas experiências, para aprender mais, pois não sabemos como vai ser amanhã, como vamos ter que agir.

	<p style="text-align: center;">Reunião ordinária geral via videoconferência– 10/11/2020</p> <p>[...] Precisamos fazer uma avaliação dos encontros realizados com Pediatra e com Dra. Helena, [...] Sobre o encontro da Pediatra, e a Dra. Helena, <i>Diretora</i> deixa o microfone aberto para manifestação de todos. Profissional 1 fala que é fundamental que todas as informações que acontecem por live, webinar, trazem um alento e informações auxiliando no fortalecimento do dia a dia. [...];</p> <p style="text-align: center;">Reunião ordinária geral via videoconferência– 17/11/2020</p> <p>A <i>diretora</i> resgata então para fazermos a avaliação da palestra do Jorge Oro (sobre Entusiasmo: como mantê-lo em tempos de isolamento social). Profissional 1 agradece muito a colega responsável pela indicação do palestrante, pois ele trouxe coisas bem complexas, mas de uma forma bem leve. Fala que está acompanhando uma página no Youtube: Nova Acrópole, que também traz muitas informações assim. Profissional 2 fala que foi muito bom, pois ele fala de uma forma bem tranquila e calma, a conversa foi fluído e algumas coisas batem na gente, fazendo refletir, e assistiu novamente depois o compartilhamento do vídeo (gravação)[...];</p>
2021	<p>Dúvidas sobre ferramentas e aplicativos do Google (drive, compartilhamento de documentos); Orientação X Contato com as crianças (propostas enviadas para as famílias X propostas encaminhadas no atendimento presencial); Demandas do dia a dia e o PPP; Angústias (vivenciadas pelos adultos) devido pandemia; Dúvidas sobre primeiros socorros e PlanCon (momentos de alimentação);</p>
2022	<p>Dúvidas sobre momentos de alimentação e refeitório; Trabalho coletivo e saúde emocional;</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Essa constatação nos levou a pensar que a diversidade de temáticas trabalhadas, conforme apresentado anteriormente, dificulta ou não colabora com o aprofundamento das mesmas. Ou como bem ilustra Paulo Freire (1997), ao tratar do ensinar – aprender a leitura do mundo e da palavra,

Se, na verdade, estou estudando, estou lendo seriamente, não posso ultrapassar uma página se não consegui com relativa clareza, ganhar sua significação [...] ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da *compreensão* será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade. (p.59 – 60, grifos do autor).

Essa constatação também nos provocou a pensar, a partir de Ostetto (2015a): tal situação contribui com a intencionalidade e o compromisso de toda a equipe de profissionais na busca por garantir práticas de qualidade junto às crianças? Ou como defende a autora, “O fazer cotidiano ganha em qualidade quando constituímos, no âmbito de cada espaço educativo, uma rede mais orgânica de reflexão sobre as crianças, seus fazeres e saberes, assim como sobre a prática com as crianças, configurada nos fazeres e saberes dos educadores.” (OSTETTO, 2015a, p. 212).

Além do levantamento dos temas abordados nas formações, buscamos perceber se houve continuidade ou não dos mesmos ou se esses temas foram pontuais/sazonais ou se eles apresentaram um *continuum* de discussões, reflexões, estudos, no conjunto das reuniões pedagógicas. No quadro a seguir, buscamos dar visibilidade a essa questão.

Quadro 20 – Continuidade nas temáticas de formação do NEIM

Ano	Continuidade X Temas sazonais
2018	Entendemos que houve esse <i>continuum</i> , pois havia a previsão de alguns encontros com a mesma formadora, sobre a mesma temática, apesar de só haver menção da formação em apenas 01 dos registros acessados;
2019	Não há nos registros acessados qualquer referência à formação;
2020	Não foi possível perceber a continuidade nos temas através dos registros. Apenas 02 apresentam ter alguma relação (saúde emocional e saúde mental);
2021	Não percebemos um fio condutor entre as temáticas das formações (ações de cuidado, docência compartilhada, primeiros socorros, ferramentas Google, saúde mental e alimentação escolar);
2022	Não há um fio condutor entre a 1ª formação (alimentação escolar) e os demais momentos formativos (relações interpessoais). No entanto, em relação a estes, não encontramos muitos elementos nos registros que possibilitem perceber um <i>continuum</i> nas discussões apesar dos encontros tratarem de uma mesma temática;

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

A partir dos destaques apresentados no quadro anterior, e complementando nossas considerações até o momento, entendemos ser pertinente trazer o apontamento de Ostetto (2015a, p. 203) no que diz respeito à formação continuada, ou seja, que essa “[...] contemple espaços de reflexão sobre os fazeres e saberes docentes fertilizados e movimentados no cotidiano educativo.”

Ainda em relação a esse assunto, podemos pensar que enquanto o tema não estiver suficientemente claro ao grupo, ele não pode ser superado, por isso a importância da continuidade na abordagem dos temas ao longo dos processos formativos, de modo a possibilitar o aprofundamento do estudo. Nesse sentido, concordamos com Freire (1996, p.09) quando afirma que “O desafio é formar, informando e resgatando num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu fio para apropriação de sua história, pensamento, teoria e prática”. O que dificilmente será favorecido por processos formativos em que os temas abordados não estejam conectados por um fio condutor.

Na continuidade, buscamos perceber nos registros, se foram delineados encaminhamentos para reflexão sobre a prática e, também, se foram feitas considerações sobre a necessidade ou não de mudar encaminhamentos quanto à organização pedagógica adotada pela Unidade até o momento. Por meio da leitura dos registros, não conseguimos perceber a reflexão no coletivo, nem questionamentos ou o delineamento de novos

encaminhamentos para as ações pedagógicas na/da Unidade. Mas identificamos o apontamento de algumas demandas que perpassaram o cotidiano das profissionais e que não estavam diretamente ligadas às temáticas das formações identificadas anteriormente, conforme o quadro a seguir:

Quadro 21 – Possíveis temas para formação

Ano	Possíveis temas para formação da equipe
2018	Demanda para formação e dificuldade de organizar momentos formativos; Sugestão de ter/definir um tema para formação e grupos de estudos;
2019	Não há nos registros acessados qualquer referência à formação;
2020	Dúvidas sobre escolha dos grupos;
2021	Dúvidas sobre acolhida e despedida das crianças;
2022	ERER (Educação para as Relações Étnico-Raciais); Pensar o plano de ação para 2023;

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

A partir do exposto, nos vemos diante de um distanciamento entre aquilo que emerge do cotidiano da Unidade educativa por meio do que foi explicitado pelas profissionais e as temáticas das formações ocorridas, a exemplo do que foi possível identificar no ano de 2021.

No ano em questão, as profissionais indicaram a necessidade de estudar, debater e compreender mais sobre as ações de educação/cuidado possíveis e/ou necessárias aos momentos diários de acolhida/chegada e despedida/saída das crianças na/da Unidade. No entanto, nem na formação ocorrida ao longo do referido ano e nem em 2022, a temática indicada foi abordada/contemplada em pelo menos um encontro formativo. Assim, podemos considerar que as temáticas que foram abordadas eram prioridade em relação àquelas que foram indicadas pelas profissionais, ou ainda, que os temas que se constituem a partir do cotidiano acabavam sendo relegados a segundo plano, por emergirem da prática cotidiana.

Em um dos registros encontramos uma pista em relação a essa questão:

Florianópolis, 11 de Julho de 2022.

[...] a diretora colocou a importância dos assuntos serem colocados em formações, mas lembrou que este ano ainda precisamos dar conta dos temas enviados para a secretaria [...]

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Mas se compreendemos que tais temas possuem um grande potencial formativo, tendo em vista a carga de sentido e significado a eles atribuídos pela equipe de profissionais, consideramos que a escolha/definição das temáticas para as formações descentralizadas

precisa levar em conta tais indicações. Complementando esse entendimento, temos o seguinte apontamento de Camargo (1997, p. 27),

Existe em nós, agora, as verdadeiras e legítimas demandas, porque são nossas. Queremos de fato aprender: saber melhor quem é o aluno, criança, adolescente ou adulto, dos quais nos ocupamos; saber mais da escola, nas relações que se estabelecem em seu interior e das faltas que enfrenta no dia-a-dia de trabalho; [...] saber fazer bem feito, [...] contemplando, num planejamento adequado, necessidades individuais e de grupo; almejamos conhecer a teoria, naquilo que ela pode iluminar e otimizar a nossa prática.

Paulo Freire (1997) contribui para nossa reflexão, acerca dessa questão, quando afirma que se constitui numa das exigências basilares para as professoras “[...] sua formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida.” (p. 32). Portanto não se trata de um praticismo (a prática pela prática, sem reflexão), mas a partir da prática, buscar a teoria, para refletir sobre aquela, como bem pontua Freire (1997, p. 117, grifo do autor),

No contexto teórico, o da formação permanente da educação, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. [...] O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de *que-fazer*, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria.

Outro aspecto que chamou nossa atenção, diz respeito à dificuldade encontrada para organizar momentos formativos, como apareceu num dos registros em 2018, tendo em vista que no referido ano as portarias apresentadas no início deste capítulo trazem a formação como possibilidade para as reuniões pedagógicas.

Dando continuidade, buscamos identificar por meio da leitura dos registros, se o trabalho em pequenos grupos se fez presente nos momentos de formação e acabamos percebendo que em alguns deles as profissionais se organizaram dessa forma para tratar de certos temas, não necessariamente nos momentos formativos, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 22 – Possibilidades de trabalho em pequenos grupos nas RP

Ano	Trabalho em pequenos grupos
2018	Ata da reunião pedagógica 13/07/2018 [...] O primeiro grupo a apresentar a avaliação da unidade que teve como

	responsabilidade o tema “Articulação entre o Registro, Planejamento e Avaliação” trouxe os itens um, dois e sete na cor amarela, ou seja, que precisam ser aprimorados [...].
2019	Não há nos registros acessados qualquer referência à essa questão
2020	Não há nos registros acessados qualquer referência à essa questão
2021	Não há nos registros acessados qualquer referência à essa questão
2022	<p style="text-align: center;">Florianópolis, 07 de fevereiro de 2022.</p> <p>[...] No período vespertino, os profissionais se reuniram no espaço do salão para dar prosseguimento aos itens da pauta, conforme segue: - Mensagem de boas-vindas; - Apresentação dos profissionais; - Escolha dos grupos de atuação; - Composição das comissões (PLANCON, Calendário e Processo de Inserção); - Momento de reunião das comissões; [...]</p> <p style="text-align: center;">Florianópolis, 08 de fevereiro de 2022.</p> <p>[...] no grande grupo houve a socialização dos planejamentos e a diretora pediu para começar com a comissão de inserção [...]</p> <p style="text-align: center;">Ata da reunião pedagógica</p> <p>[...] A <i>supervisora</i> dividiu os profissionais em grupos para falar sobre os resultados das avaliações. [...]</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Ainda em relação ao trabalho em pequenos grupos, consideramos que ele possibilita que as profissionais consigam expor sua opinião, seu entendimento, bem como, dá condições para que as integrantes desses grupos possam se ouvir ao debaterem e/ou abordarem um assunto. Logo, podemos nos pautar num dos apontamentos que Paulo Freire (1997) faz acerca dos grupos de formação, quando afirma que sem o conhecimento que os grupos devem ter de si mesmos, eles dificilmente constituirão sua identidade. E depois complementa, indicando a importância de reunir “[...] diferentes grupos para o debate de um mesmo tema, a fim de abordá-lo sob prismas diferentes [...]” (FREIRE, 1997, p. 128).

Mas, conforme os destaques apresentados, podemos perceber também que tal prática não era frequente nas reuniões pedagógicas e foi possível identificar tal dinâmica em apenas um momento de formação ocorrido em uma das referidas RPs, conforme expomos a seguir.

[...] Após isso, Rogério pediu para que os presentes se dividissem em 2 grupos. [...] Após o retorno, o grande grupo foi dividido em 4 partes e cada uma delas precisava citar os desafios encontrados dentro da unidade educativa. **(Registro da RP - 02 de Maio de 2022)**

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Nesse sentido, nos remetemos a Ostetto (2000, p. 24-25), quando anuncia que mesmo nos cursos de graduação, embora seja ensinado “[...] que é preciso o trabalho coletivo na escola, que planejamento tem que ser coletivo, que projeto pedagógico deve ser coletivo [...]”, esse trabalho coletivo muitas vezes não é viabilizado. A autora nos auxilia a pensar sobre isso

afirmando que “[...] o trabalho coletivo não se decreta, ele é construído. E para ser construído depende do desejo e das atitudes de seus componentes.” (OSTETTO, 2000, p. 25).

Assim, podemos compreender que o trabalho em pequenos grupos, embora seja uma possibilidade interessante, pois mobiliza o coletivo num outro ritmo, também se constitui um desafio para as profissionais, especialmente diante das condições de espaço/tempo em que as RPs estão submetidas. Acreditamos que para que ele seja viável, e não aligeirado, é necessário tempo, como aponta Camargo (1997, p. 28),

[...] há que se ter tempo! Tempo externo, para escuta das diferentes vozes, para o desabrochar e construir-se do tempo do grupo. Tempo interno, para a elaboração e amadurecimento singular de todo o conteúdo trabalhado. Ambos se constroem, com disciplina, com vontade e desejo apropriados, com a sabedoria que consegue construir um ritmo respeitoso para si, em primeiro lugar e para o outro, parceiro indispensável à esta construção.

Quanto à indicação de referencial teórico para a formação e/ou a partir dela, encontramos menção/indicação de material em apenas 06 registros. Apresentamos um excerto, a seguir, como exemplo:

Florianópolis, 07 de maio de 2021: [...] “*Uma Profissão a ser inventada*” do zero a três anos, a autora Mantovani, da Itália. [...] A autora Fabi [Fabiana Duarte] traz a docência partilhada na sua tese [...] A autora Fernanda [Gonçalves] quando faz pesquisa de levantamento e renomeia *compartilhar* [...] Tem o texto da Fernanda [Gonçalves] e da Eloísa [Candal Rocha] tem uma revista e mencionam a docência compartilhada. [...] A ministrante disse que quando as autoras Rosinete [Schmitt] e a Jaqueline [da Silva] fazem a pesquisa em relação à documentação pedagógica como é possível compartilhar a docência” [...].

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Em outros registros foram feitas menções a alguns trabalhos/pesquisas/livros/autores que podem servir como indicação para leitura/estudo (individual e/ou coletivo). Mas não aparecem, nos registros, as bibliografias/referências de modo explícito/discriminado/detalhado.

No que diz respeito à proposição de referencial teórico, entendemos que ao estudar a “teoria dos outros” (FREIRE, 1996), temos possibilidade de compreender e, assim, nos apropriarmos de conceitos que contribuem com o processo de construção/elaboração de nossas teorias.

Por isso temos em conta que,

[...] a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. [...] essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que

nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são [...], a melhor maneira de viver a formação permanente. (FREIRE, 1997, p. 125-126).

Também buscamos identificar se os registros apontavam temas, categorias conceituais, autores centrais, documentos oficiais e aspectos metodológicos que subsidiam/orientam a formação continuada em serviço?

A percepção que tivemos nos suscitou a pensar que as temáticas perpassavam em alguma medida aspectos presentes no PPP da Unidade, uma vez que tal documento serve (ou deveria servir) de base para as profissionais planejarem (individual e coletivamente) suas ações para e junto às crianças. Por isso, nosso entendimento é de que algumas temáticas abordadas na formação descentralizada poderiam ter contribuído para a reflexão coletiva, se pudessem ter sido aprofundadas por meio de um trabalho contínuo, a exemplo do que sugere o registro de 16 de fevereiro de 2018.

Ata da reunião pedagógica 16/02/2018

[...] a professora Karina Rousseng Dal Pont que ficará responsável por um projeto de formação com os profissionais da unidade nos próximos meses.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

No entanto, não foi possível perceber, nos demais registros, possíveis movimentos do coletivo nesse sentido e nem deliberação referente a mudanças de encaminhamento nas ações pedagógicas da Unidade.

A partir de todos os apontamentos apresentados, fizemos o exercício de retomar duas questões muito importantes e que nortearam nosso estudo:

Há tempo/espaço para a dimensão formativa nas reuniões pedagógicas?

Há a intencionalidade de mostrar os percursos formativos da equipe de trabalho?

Apesar de não termos conseguido acessar os registros de todas as reuniões pedagógicas ocorridas no período de 2018 a 2022, podemos constatar que houve momentos formativos em muitas delas. No entanto, identificamos certo descompasso entre demandas oriundas das profissionais, a partir das vivências cotidianas, e algumas das temáticas que foram contempladas na formação descentralizada.

No que diz respeito aos percursos formativos, embora tenha sido possível identificar a realização de formação no tempo/espaço das RPs, percebemos que o modo como os registros foram elaborados limitou o detalhamento desses momentos formativos, não possibilitando ‘visualizar’ como eles transcorreram e se houve e quais foram as reflexões das profissionais e

os possíveis encaminhamentos provenientes deles, assim como as contribuições para a qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido na Unidade educativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação vigente e alguns documentos orientadores, em âmbito nacional e municipal, nos indicavam (e ainda indicam) a importância dos processos formativos, em que a reunião pedagógica se constitui como tempo/espço potente para o trabalho coletivo. E também consideram a relevância das ferramentas pedagógicas na organização da ação docente, especialmente o registro enquanto possibilidade de constituir a memória do vivido, tanto no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, como no que se refere aos processos formativos das docentes, na perspectiva de poderem refletir sobre e a partir das práticas pedagógicas efetivadas nas unidades educativas, visando sua qualificação.

Tendo em conta tais apontamentos, reafirmamos nossa compreensão acerca das ferramentas pedagógicas (observação, registros, planejamento e avaliação), haja vista sua importância para a organização do trabalho docente, seja ele desenvolvido por uma profissional ou pelo coletivo de profissionais de uma instituição, principalmente, pela possibilidade de reflexão acerca da *práxis* pedagógica. Como também por dar visibilidade ao trabalho pedagógico desenvolvido ao longo de um ano letivo ou ao longo do período de existência da instituição, tanto para as profissionais que compõem a equipe de trabalho, como à toda comunidade educativa.

Consideramos também que ao buscarmos aprofundar nosso conhecimento sobre a formação docente, especialmente aquela que ocorre nas unidades educativas, conseguimos perceber como a reunião pedagógica pode se constituir num tempo/espço formativo relevante para as profissionais. Fortalecendo assim, nosso entendimento de que a RP precisa ser garantida no decorrer do ano letivo, bem como, necessita ter seu tempo e sua frequência ampliados, uma vez que se destina ao planejamento, partilha, avaliação das ações pedagógicas e, também, à formação em serviço das profissionais.

A partir do exposto, entendemos que o objetivo geral delineado, através do qual buscamos analisar os registros das reuniões pedagógicas de um NEIM da RMEF visando identificar se há caráter formativo em sua constituição, bem como os objetivos específicos: identificar a estrutura e elementos constitutivos dos registros das reuniões pedagógicas e compreender de que forma as ferramentas pedagógicas (observação, registro, planejamento e avaliação) compõem unidade referencial para a organização dos processos formativos na unidade educativa, foram alcançados. Uma vez que ao visualizarmos o percurso formativo da equipe de profissionais do NEIM que compôs nosso contexto de estudo, no período

estabelecido (2018 – 2022), pudemos identificar elementos associados à organicidade das reuniões e a construção da memória/história da instituição.

Dentre os achados deste trabalho, podemos elencar um primeiro elemento que se refere ao acesso dos registros das RPs, uma vez que nem todas as reuniões previstas em calendário tinham registros disponíveis nos livros Ata da Unidade. Tal constatação, nos leva a pensar quais as possíveis causas dessas ausências? Será que a cultura do registro precisa ser desenvolvida e/ou aprimorada? Ou ainda, será que a relevância do registro precisa ser melhor compreendida? Além dessas questões, entendemos que a não retomada dos registros nas reuniões seguintes, nos mostra uma fragilidade na organização da documentação da instituição e, conseqüentemente, na constituição de sua história. Bem como, dificulta rememorar/retomar o percurso da equipe quanto aos assuntos tratados em cada encontro, especialmente, em relação aos momentos formativos.

Nesse sentido, consideramos que se faz necessário pensar em estratégias que possibilitem garantir o arquivamento dos registros, não só nos livros Ata, mas também em computador e/ou *HD* externo da Unidade e em meios digitais, como nuvens e/ou *drives online*. E visando tornar o registro acessível a todas as profissionais, tendo em vista que as RPs, na frequência em que vêm ocorrendo (parciais), não conseguem reunir a totalidade da equipe, poderia ser previsto além do seu arquivamento no livro Ata, também o seu encaminhamento por *e-mail*. O que contribuiria na partilha dos assuntos abordados em cada RP e seus possíveis desdobramentos para a organização do cotidiano da instituição, especialmente, aqueles decorrentes das reflexões propiciadas a partir das formações.

Outro elemento que merece nossa atenção se refere à ausência das pautas nos registros, o que, a nosso ver, limita a identificação das atividades propostas para cada RP, no sentido de que a sua presença possibilitaria perceber a efetivação ou não do que havia sido planejado. Associado a isso, o pouco detalhamento das formações, identificado nos registros, também não contribui para dar visibilidade ao modo como o tema foi abordado, que discussões podem ter ocorrido e se houve algum tipo de reflexão, por parte das profissionais, que confirmem ou demonstrem a necessidade de rever os encaminhamentos tomados pela Unidade.

Tais aspectos nos levam a pensar que uma das alternativas possíveis, seria a apresentação da pauta de cada RP no início ou antes de cada registro e, também, o convite e/ou a definição de duas ou mais profissionais responsáveis em realizar as anotações que vão compor o registro de cada reunião. Pois como nos indicam, de forma poética, Arnaldo

Antunes e Paulo Tatit (1995), “[...] o seu olhar melhora o meu [...]”, ou seja, olhares diferentes, de diferentes pontos de vista, podem se complementar e dizer muito mais do que viram isoladamente, contribuindo assim, para os processos de autoria das profissionais.

Um terceiro aspecto com o qual nos deparamos, por meio dos registros, diz respeito ao papel da coordenação das RPs por parte da direção e/ou supervisão da Unidade, o que a nosso ver pode impactar na continuidade ou não dos temas que compõem os processos formativos. Pois entendemos que a coordenação tem a possibilidade de fazer uma leitura ampla das demandas da equipe, buscando, portanto, a articulação entre teoria e prática, na intenção de que todas as profissionais possam se apropriar de conceitos fundamentais que subsidiam (ou deveriam subsidiar) a prática pedagógica da instituição, visando principalmente a garantia dos direitos das crianças e sua ampliação de repertório nas mais variadas linguagens.

Daí a importância de elencar estratégias que possibilitem um estudo apurado, ampliado dos temas, seja por meio da indicação de referências teóricas, tanto para iniciar os debates, como para aprofundá-los, e também, realizar a abordagem dos mesmos temas em outros tempos/espços formativos, como os grupos de estudo. Consideramos que tais estratégias contribuiriam para diminuir ou mesmo eliminar a distância ou dissonância entre aquilo que se discute nas formações e as demandas que emergem do cotidiano pedagógico vivenciado junto às crianças, pelas profissionais. Desta maneira, os processos formativos contribuiriam de modo mais efetivo no redimensionamento e qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido na Unidade educativa. Possibilitando assim, que as profissionais ao se apropriarem dos conceitos estudados, tenham argumentos para explicar/justificar escolhas/decisões enquanto equipe de trabalho.

Por fim, consideramos que esta pesquisa pode contribuir para a compreensão da relevância das ferramentas pedagógicas para a ação docente, em especial, na construção e consolidação de um trabalho coletivo, como para a apropriação de conceitos basilares, fortalecendo a busca pela garantia dos direitos fundamentais das crianças que frequentam as unidades educativas e, também, que esses processos formativos possam contribuir para a ampliação de repertórios que possibilitem a emancipação humana das profissionais que compõem as equipes de trabalho e, conseqüentemente, se estendam a todas as crianças e suas famílias.

Entendemos que este foi um percurso possível nesse momento, portanto, a temática abordada não se esgota neste trabalho, podendo inclusive servir de ponto de partida ou porto de passagem (OSTETTO, 2002) para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ALTIMIR, David. Escutar para documentar. *In*: MELLO, Suely A.; BARBOSA, Maria Carmem S.; FARIA, Ana Lúcia G. de (org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p.57 - 75.
- BARBOSA, Ivone G.; ALVES, Nancy N.L.; MARTINS, Telma A.T. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M.C.; VIEIRA, Livia M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- BARCELOS, Ana Regina F. de. Supervisão na educação infantil e a organização do trabalho educacional pedagógico. *In*: FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. - Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010. p. 93-105.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS FILHO, Clóvis de. **Despertar inspirado**. Clóvis de Barros Filho e Monja Coen Roshi. – Porto Alegre: CDG, 2021.
- BATISTA, Rosa. WIGGERS, Verena. A Infância na Educação Infantil: O olhar dos Educadores da Cozinha, Limpeza e Serviços Gerais. *In*: FLORIANÓPOLIS. **Caderno de Formação**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. - Florianópolis: Prelo, 2004. p. 35-42.
- BERNARDES, Ângela de Carvalho. Análise de Conteúdo de Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. **Dialogia**. São Paulo, n. 32, p. 338 – 342, mai./ago. 2019.
- BEZERRA, Davi Mota *et al.* A práxis pedagógica na formação de professores reflexivos no PIBID/Pedagogia da URCA. **Anais JOIN – VI Encontro Internacional de Jovens Investigadores**. Paraíba: Ed. Realize, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/join/2019/TRABALHO_EV124_MD1_SA33_ID360_08082019201600.pdf
- BHERING, Eliana; FÜGRAF, Jodete B. G. Avaliação na Educação infantil: velhas tendências e novas perspectivas. *In*: VAZ, Alexandre F. e MOMM, Caroline M. (org.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 157-185.
- BIANCHETTI, Lucídio. Estabelecendo interlocuções no processo de autoria: o desafio de escrever dissertações e teses. **Revista Cocar**. v. 01, n. 1, p. 07-16, jan./jun. 2007.
- BODNAR, Rejane T. M. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394)**. Brasília, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009.

_____. **Educação Infantil:** subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Brasília: MEC, SEB. Brasil, 2012.

_____. **Contribuições para a Política Nacional:** a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015.

_____. **Documentação Pedagógica:** concepções e articulações - caderno 1. Organização: Paulo Sergio Fochi. Brasília: MEC / SEB / UNESCO, 2018.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em <
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf >

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em <
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>>

CAMARGO, Fátima. Dando tempo ao tempo. *In:* FREIRE, Madalena. **Avaliação e Planejamento:** a prática educativa em questão - instrumentos metodológicos II. 1. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. p. 26 – 28.

CELLARD, André. A análise documental. *In:* POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 295-316.

CHIMENTÃO, Lilian K. O significado da formação continuada docente. *In:* 4º CONPEF Londrina, PR: ED. UEL. 2009.

_____, Lilian K. **O sentido da formação contínua para professores de Língua Inglesa.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina – Londrina, 2010.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Allan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. *In:* MELLO, Suely A.; BARBOSA, Maria Carmem S.; FARIA, Ana Lúcia G. de (org.). **Documentação pedagógica:** teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p.27 - 42.

DE ANGELO, Adilson; MALAGGI, Vitor. Diálogos freirianos na formação docente: a extensão universitária como espaço de (re)construção de saberes. *In:* MARTINS, Rosa E. M.

W; DIAS, Julice. **Percursos das ações extensionistas da Faed/UDESC 2018 – 2019**. Campo Grande: Ed. Inovar, 2020, p. 182-192.

DIAS, Julice; SANTOS, Luciana Espíndola. **Modos de ser, pensar, sentir e agir na creche: o cotidiano vivido por professoras na formação continuada em serviço**, 2012. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_09_2012_8.40.13.d7d22b41cd12321a808152186af9cb44.pdf>

_____, Julice; SCHILINDWEIN, Luciane Maria. Avaliação de contexto na formação de professores na educação infantil. **Humanidades & Inovação**, v. 7, 2020. p. 102-113.

_____, Julice; MARTINS, Rosa E. M. W.. Universidade e redes públicas de ensino: parcerias entre a Faed e as redes municipais de Santa Catarina. *In*: MARTINS, Rosa E. M. W; DIAS, Julice. **Percursos das ações extensionistas da Faed/UDESC 2018 – 2019**. Campo Grande: Ed. Inovar, 2020, pp. 182-192.

FERNANDES, Sonia. C. de L. **Grupos de Formação – Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2000.

FERREIRA, Aurélio B. de H.. **Novo Aurélio Século XXI: dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

_____. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. - Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2012.

_____. **Lei n. 9345, de 17 de setembro de 2013**. Altera a redação da Lei n. 2622/1987, que trata da instituição do Conselho Escolar Deliberativo nas Unidades escolares na RMEF, disponível em <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/2013/935/9345/lei-ordinaria-n-9345-2013-altera-redacao-da-lei-n-2622-de-1987>>

_____. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis**. Florianópolis/SC: PMF/SME, 2016. Disponível em <<https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=plano+municipal+de+educacao&menu=0>>

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Nº 01 de 2017**. Fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis. Florianópolis/SC: CME, 2017a. Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_04_2018_11.29.55.7c7f67e4c5476b124d7b109d3b0cef0f.pdf>

_____. **Portaria de matrícula nº 528.** Estabelece as diretrizes para matrícula, inscrição, matrícula, transferência e permuta das crianças na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis para o ano letivo de 2018. Florianópolis/SC: PMF/SME, 2017b. Disponível em

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/18_10_2017_19.59.03.8dd52ad7f207719c4d8a30f126797da4.pdf>

_____. **Portaria nº 598/2017.** Estabelece diretrizes para o cumprimento do calendário escolar do ano letivo de 2018 na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis/SC: PMF/SME, 2017c. Disponível em

<https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/20_12_2017_17.25.52.23540a7cdf4356e68f088fe360685a6c.pdf>

_____. **Portaria nº 07/2018.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Unidades Educativas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e dá outras providências Florianópolis/SC: PMF/SME, 2018a. Disponível em

<https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/09_02_2018_17.21.26.e492821480c80b228db5d6e84ca5dc11.pdf>

_____. **Decreto n. 18.494,** de 11 de abril de 2018. Unifica a denominação das instituições públicas da educação infantil e unidades educativas da Rede Municipal de Ensino fundamental do Município de Florianópolis *In:* Diário Oficial Eletrônico do Município de Florianópolis, edição nº 2192 de 21 de maio de 2018b. Disponível em

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/21_05_2018_19.18.58.f6c520d0651139ac5a729666af1b8e9c.pdf>

_____. **Portaria nº 353/2018.** Estabelece diretrizes para o cumprimento do calendário escolar do ano letivo de 2019 na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis/SC: PMF/SME, 2018c. Disponível em

<https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/29_10_2018_19.50.41.d7e3771c180c79da7012fbfe46a02c78.pdf>

_____. **Portaria nº 26/2019.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Unidades Educativas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e dá outras providências Florianópolis/SC: PMF/SME, 2019a. Disponível em

<https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/08_02_2019_18.41.31.b6c03b65ed55766f2a5865f374a6e0ad.pdf>

_____. **Portaria nº 465/2019.** Estabelece diretrizes para o cumprimento do calendário escolar do ano letivo de 2020 na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis/SC: PMF/SME, 2019b. Disponível em

<https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/25_10_2019_20.08.25.58e6dfd278700d3f3c2f89f73b4df02e.pdf>

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Nº 01 de 14 de Outubro de 2019.** Fixa normas e diretrizes para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno das Unidades Educativas integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis. Florianópolis/SC: CME, 2019c. <Disponível em

<https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/05_12_2019_20.01.56.6ff36d500b9c3839d329b54277b6532d.pdf>

_____. **Portaria nº 63/2020.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Unidades Educativas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e dá outras providências Florianópolis/SC: PMF/SME, 2020a. Disponível em <https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/12_02_2020_20.34.07.2c4d81ebcf9374acf1a909367550d9dc.pdf>

_____. **Orientações para a elaboração/redimensionamento do Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil - Florianópolis: 2020b.

_____. **Portaria nº 33/2021.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Unidades Educativas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e dá outras providências Florianópolis/SC: PMF/SME, 2021a. Disponível em <https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/01_02_2021_20.50.46.0250a420625a84f95305649d62d55edc.pdf>

_____. **Portaria nº 37/2021.** Estabelece diretrizes para o cumprimento do calendário escolar do ano letivo de 2021 na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis/SC: PMF/SME, 2021b. Disponível em <https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/09_02_2021_20.01.34.f3dd1aabf9b97c93f7dae00713163bbd.pdf>

_____. **Portaria de calendário escolar nº 545/2021.** Estabelece diretrizes para o cumprimento do calendário escolar do ano letivo de 2022 na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis/SC: PMF/SME, 2021c. Disponível em <https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/01_10_2021_20.04.00.7bb3e756786bfa99cd8297fe1c16426c.pdf>

_____. **Portaria nº 610/2021.** Estabelece as diretrizes para as matrículas, inscrições e matrículas para educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, bem como nas instituições parceiras (conveniadas), para o ano letivo de 2022. Florianópolis/SC: PMF/SME, 2021d. Disponível em <https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_11_2021_14.13.41.de2169550e5297c13b3a3beb513e7e17.pdf>

_____. **Portaria nº 58/2022.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Unidades Educativas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e dá outras providências. Florianópolis/SC: PMF/SME, 2022a. Disponível em <https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/diario/pdf/01_02_2022_20.07.27.03559dce621dbb83eca787e558dc091c.pdf>

_____. **Caderno de Formação da Educação Infantil:** 1 semestre. Florianópolis: SME, 2022b.

_____. **Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis** [livro eletrônico] / Prefeitura do Município de Florianópolis. -- 2. ed. -- Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2022c. Disponível em <

<https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao++leis+e+orientacoes++dei&menu=13&submenuid=254>>

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª ed: Liber Livro Editora, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?format=pdf&lang=pt>

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

_____, Madalena. **Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão - instrumentos metodológicos II**. 1. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

_____. Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24.ed. São Paulo: Olho d'água, 2015.

GALARDINI, Anna Lia; IOZZELLI, Sonia. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas instituições para a pequena infância. *In*: MELLO, Suely A. BARBOSA, Maria Carmem S. FARIA, Ana Lúcia G. de (org.) **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p.87 - 98.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Daniela; NUNES, Maria Fernanda Rezende; LEITE, Maria Isabel. História, Cultura e Expressão: Fundamentos na formação do professor. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda Rezende; GUIMARÃES, Daniela. (org.). **Infância e Educação Infantil** – 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 159 – 174.

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

LEITE, Maria Isabel. Linguagens e autoria: registro, cotidiano e expressão. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda; **Arte, Infância e formação de professores: Autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 25 – 39.

LOCH, Cláudia V. H.. **Interação entre pares: as relações construídas e as formas de comunicação entre os adultos em uma instituição de educação infantil**. 2021. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MAGALHÃES, Lucinha; MARINCEK, Vania. Instrumentos de registro da reflexão do professor. *In*: CAVALCANTI, Zélia. **A história de uma classe**: alunos de 4 a 5 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 03-11.

MACHADO, Maria Lucia de A.. **Formação profissional para educação infantil**: subsídios para idealização e implementação de projetos. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MARQUES, Amanda Cristina T. L.. **A construção de práticas de registros e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____, Amanda Cristina T. L.; Almeida, Maria Isabel. A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 413-428, set./dez. 2011.

MEINICKE, Dinorá. **Formação Continuada numa perspectiva da Educação para a Inteira**: uma necessidade do professor de creche. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre., 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely F. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade – 28 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.09 - 29.

MIORANZA, Camila M. de J. **A oferta de formação continuada da rede municipal de educação infantil em Florianópolis**: uma análise das conexões de sentido entre o discurso oficial e o programa de formação. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MORO, CATARINA. Avaliação em Educação Infantil: desafios, transformações, perspectivas. *In*: Catarina Moro; Gizele de Souza. (org.). **Educação infantil**: construção de sentidos e formação. 1.ed. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018, v. 1, p. 111-125. Disponível em: <https://bit.ly/2VWHEoG>

NOGUEIRA, Adrinelly. L.; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021.

NÓVOA, António. Entrevista concedida ao Centro de Referência em Educação Mário Covas / Secretaria de Estado da Educação - SP, julho de 2003. Entrevista disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ent/antonio_novoa.pdf

_____, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. out./dez. 2017.

O SEU olhar. Intérprete: Arnaldo Antunes. Compositores: Arnaldo Antunes e Paulo Tatit. *In: NINGUÉM*. Intérprete: Arnaldo Antunes. [S. l.]: RCA, 1995. 1 CD, faixa 9.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone F. da S.; WESCHNFELDER, Noeli (org.). Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil. Santa Maria: Ipê amarelo, 2016.p. 87-111.*

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio*. Campinas, SP: Papirus, 2000. 1ª ed. p. 175 – 200.

_____, Luciana Esmeralda; OLIVEIRA, Eloisa Raquel de; MESSINA, Virgínia da Silva. **Deixando marcas: a prática do registro do cotidiano da Educação Infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

_____, Luciana Esmeralda. Observação. Registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13 – 32.

_____, Luciana Esmeralda. A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo. v. 9, n. 2, jul./dez., 2015a; p. 202 – 213. Disponível em:

<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/526>

_____, Luciana Esmeralda. A aventura de planejar. **Revista Pátio**, n.45, ano XIII, out./dez. de 2015b; não paginado. Entrevista. Disponível em:

<http://educainfantilcara.blogspot.com/2016/03/a-aventura-de-planejar.html>

_____, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza *In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2017. pp. 19 – 53

_____, Luciana Esmeralda. SILVA, Greice Duarte de B.. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 15, n. 41, p. 11-26, 2018.

PANDINI-SIMIANO, Luciane. O processo de documentação pedagógica e a tessitura de narrativas na creche: entre fios e desafios. *In: ANPED-SUL, 2016, Curitiba. Reunião Científica Regional da ANPED - Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais, 2016.*

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 11-26, mai./ago. 2018.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática Docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. 1. ed. SP: Panda Educação, 2018.

Projeto Político Pedagógico do NEIM. Florianópolis, 2021.

Projeto Político Pedagógico do NEIM. Florianópolis, 2022.

Projeto de Gestão 2020 – 2023 do NEIM. Florianópolis, 2019.

REDIN, Marita M. Planejamento na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Marita M. *et al.* (org.). **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 21-37.

REIS, Gabriela A. de S. V. dos. OSTETTO, Luciana E.. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4KPrBhHg3dxGkN9hc5QFTJn/?lang=pt>

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 235-247.

ROCA, Maria Eugênia Carvalho de la. A formação do professor de educação infantil: interfaces luso-brasileiras. In: **35ª Reunião Anual**, 2012, Porto de Galinhas. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Rio de Janeiro: ANPED, 2012.

ROCHA, Eloisa A. C.. Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. - Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010. p. 12-20.

SANTOS, Edna Aparecida S. dos. **A formação continuada na educação infantil**: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2014.

SANTOS, Helena Maria dos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. O registro da aula: a construção do processo de autoria nas aulas de didática. **Olhar de Professor**, Paraná, v. 8, n. 1, p.39-49, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68480104.pdf>

SÊNECA, s/d. Disponível em <https://www.pensador.com/frase/NjAxMzE5/>

SILVA, Andressa H. *et al.* Análise de conteúdo: fazemos o que dizemos? Um levantamento de estudos que dizem adotar a técnica. **Conhecimento Interativo**. São José dos Pinhais: PR, v. 11, n. 1, 168 p. 168-184, jan./jun. 2017.

SILVA, Célia Regina da. **Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um programa de formação continuada**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto

de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

WENDHAUSEN, Adriana Maria Pereira. **O Processo de Formação Continuada dos Professores e Professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil no Município de Florianópolis: 1993-2004**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2006.

WIGGERS, Verena. Estratégias pertinentes à ação pedagógica. *In*: FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. - Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010. p. 22-31.

ZAPELINI, Cristiane A. E.. **Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: das políticas de formação continuada à experiência dos professores**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Cronograma de pesquisa

2021

ATIVIDADES	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Créditos	X	X	X	X	X
Levantamento bibliográfico	X	X	X	X	X
Leitura de bibliografia	X	X	X	X	X

2022

ATIVIDADES	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.
Créditos			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Leitura de bibliografia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Redação da primeira versão para a qualificação			X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Qualificação												X
Coleta de dados										X	X	X
Análise dos dados												X

2023

ATIVIDADES	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.	jul.
Coleta de dados	X						
Análise dos dados	X	X	X	X			
Redação da dissertação		X	X	X	X	X	
Defesa da dissertação							X

APÊNDICE B - Roteiro para análise dos registros

- 1 - Data do registro;
- 2 - Autoria do registro (para identificar se é feito pela mesma pessoa e/ou quem exerce a mesma função);
- 3 - Identificação das profissionais participantes na reunião pedagógica (quais segmentos de profissionais que atuam na unidade educativa participam efetivamente da reunião);
- 4 - Pauta da reunião;
- 5 - Com base na pauta, identificar se havia formação prevista;
- 6 - Qual a temática da formação?
- 7 - Quem foi o formador?
- 8 - Tentar identificar se foram estabelecidas conexões entre o tema da formação e as ações cotidianas na unidade;
- 9 - Buscar perceber se foram delineados encaminhamentos para reflexão sobre a prática;
- 10 - Será que foram feitas considerações sobre a necessidade ou não de mudar encaminhamentos/organização adotada pela unidade até o momento?
- 11 - Houve trabalho em pequenos grupos ou no grande grupo?
- 12 - O tema da formação foi retomado na reunião seguinte?
- 13 - Houve indicação de referencial teórico para a formação? Qual?
- 14 - Houve indicação de referencial teórico a partir da formação? Qual?

APÊNDICE C – Registros das Reuniões Pedagógicas do NEIM (2018 – 2022)

Dados do estudo sobre as Reuniões Pedagógicas do NEIM em 2018:

Questões do roteiro/Registros acessados	16/03 início às 8h12min; digitado	13/07 início às 8h20min – matutino e 13h15 min às 17h - vespertino; digitado	21/12 início às 8h09 min – matutino; digitado; 6 profissionais assinaram na sequência;
Autoria do registro (para identificar se é feito pela mesma pessoa e/ou quem exerce a mesma função)	-	-	-
Identificação das profissionais participantes na reunião pedagógica (quais segmentos de profissionais que atuam na unidade educativa participam efetivamente da reunião)	Corpo profissional da unidade educativa Diretora D1 Supervisora S1	Corpo profissional da unidade educativa Diretora D1 Supervisora S1	Profissionais da unidade educativa Diretora D1 Supervisora S1
Pauta da reunião	Tratar de assuntos relevantes sobre a situação atual da unidade educativa, bem como planejar as atividades e os processos da instituição para o mês corrente	Tratar de assuntos relevantes sobre a situação atual da unidade educativa, bem como avaliar as atividades e os processos realizados durante o semestre.	Tratar de demandas da unidade, avaliação institucional e encaminhamentos para o ano de 2019;
Com base na pauta, identificar se havia formação prevista	[...] projeto de formação com os profissionais da unidade nos próximos meses;	-	-
Qual a temática da formação?	A proposta contemplará A organização dos espaços e tempos na creche; A organização do tempo na educação infantil. A organização dos espaços na educação infantil e suas questões conceituais como o espaço como lugar; objetivos e funções e os tipos de arranjos espaciais; As alternativas para a composição de espaços: do simples enfeite à elementos de educação cultura; As crianças e as relações com os espaços internos e externos da creche; A construção de proposições na rotina diária dos usos dos espaços externos e internos da creche articulando cuidados,	-	-

	educação estética e o contato com a natureza		
Quem foi o formador?	Karina Rousseng Dal Pont	-	-
Tentar identificar se foram estabelecidas conexões entre o tema da formação e as ações cotidianas na unidade	[...] A professora Karina demonstra preocupação com a nova geração que vem perdendo, cada vez mais, o poder de interação com o espaço e a natureza e que na educação infantil se faz necessário trabalhar esta interação de modo a desenvolver os aspectos cognitivos e motor das crianças. Profissional 1 diz que existe, em seu grupo de atuação, uma criança que a mãe não deixa que ela coloque os pés na areia e que isso exemplifica a falta de interação com a natureza. [...]	-	-
Buscar perceber se foram delineados encaminhamentos para reflexão sobre a prática	-	-	-
Será que foram feitas considerações sobre a necessidade ou não de mudar encaminhamentos/organização adotada pela unidade até o momento?	-	-	-
Houve trabalho em pequenos grupos ou no grande grupo?	-	Sim (avaliação institucional 1º semestre)	-
O tema da formação foi retomado na reunião seguinte?	-	-	-
Houve indicação de referencial teórico para a formação? Qual?	-	-	-
Houve indicação de referencial teórico a partir da formação? Qual?	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Dados do estudo sobre as Reuniões Pedagógicas do NEIM em 2019:

Questões do roteiro/Registros acessados	11/02 início às 8h09min – matutino e 13h18 min às 16h - vespertino; digitado	12/02 início às 8h – matutino e 13h - vespertino; digitado	24/05 início às 8h09min – matutino e 13h15 min às 17h - vespertino; digitado
Autoria do registro (para identificar se é feito pela mesma pessoa e/ou quem	-	-	-

exerce a mesma função)			
Identificação das profissionais participantes na reunião pedagógica (quais segmentos de profissionais que atuam na unidade educativa participam efetivamente da reunião)	corpo profissional da Unidade Educativa Diretora D1 Sem Supervisora	corpo profissional da Unidade Educativa Diretora D1 Sem Supervisora	corpo profissional da Unidade Educativa Diretora D1 Supervisora S2.
Pauta da reunião	Tratar de assuntos relevantes sobre a situação atual da unidade educativa, bem como planejar as atividades do ano letivo;	Tratar de assuntos relevantes sobre a situação atual da unidade educativa, bem como planejar as atividades do ano letivo	Tratar de assuntos relevantes sobre a situação atual da unidade educativa, bem como planejar as atividades e os processos a serem realizados
Com base na pauta, identificar se havia formação prevista	-	-	A diretora esclarece que não foi possível contar com a presença de um profissional da área de saúde que falaria sobre primeiros socorros, como constava na pauta desta reunião.
Qual a temática da formação?	-	-	-
Quem foi o formador?	-	-	-
Tentar identificar se foram estabelecidas conexões entre o tema da formação e as ações cotidianas na unidade	-	A diretora lembra que no ano de dois mil e dezoito a professora Karina [Rousseng Dal Pont] propiciou uma formação para os profissionais da unidade e que uma opção para este ano poderia ser, também, a realização da socialização de nossas próprias experiências	-
Buscar perceber se foram delineados encaminhamentos para reflexão sobre a prática	-	-	-
Será que foram feitas considerações sobre a necessidade ou não de mudar encaminhamentos/organização adotada pela unidade até o momento?	-	-	-
Houve trabalho em pequenos grupos ou no grande grupo?	-	-	A diretora solicitou que fossem formados pequenos grupos para discussão dos projetos presentes no P.P.P.

O tema da formação foi retomado na reunião seguinte?	-	-	-
Houve indicação de referencial teórico para a formação? Qual?	-	-	-
Houve indicação de referencial teórico a partir da formação? Qual?	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Dados do estudo sobre as Reuniões Pedagógicas do NEIM em 2020:

Questões do roteiro/Registros acessados	10/02 período matutino e vespertino; digitado	02/ 06 início às 10h – matutino e 13h18 min às 16h - vespertino; digitado	14/07 início às 9h – 11h03 – matutino; digitado	15/07 início às 14h – 15h40 – vespertino; digitado	22/07 início às 14h – 17h14 – vespertino; digitado	05/08 início às 13h30min – 16h05 – vespertino; digitado
Autoria do registro (para identificar se é feito pela mesma pessoa e/ou quem exerce a mesma função)	-	-	-	-	-	-
Identificação das profissionais participantes na reunião pedagógica (quais segmentos de profissionais que atuam na unidade educativa participam efetivamente da reunião)	grupo de profissionais; Diretora D2 Supervisora S3	corpo profissional da Unidade Educativa; Diretora D2 Supervisora S3	profissionais do NEIM; Diretora D2 Supervisora S3	os presentes; Diretora D2 Supervisora S3	os presentes; Diretora D2 Supervisora S3	os presentes; Diretora D2 Supervisora S3
Pauta da reunião	A supervisora faz alguns esclarecimentos sobre a pauta (em relação aos tempos e assuntos previstos) – (mas a pauta não consta do registro);	[...] tratar de assuntos relevantes sobre a situação atual do tele trabalho desenvolvido no NEIM;	[...] tratar de assuntos referentes à reunião de diretores e supervisores realizada no dia anterior;	-	-	-
Com base na pauta, identificar se havia formação prevista	-	-	-	-	-	-
Qual a temática da formação?	-	-	-	-	-	-
Quem foi o formador?	-	-	-	-	-	-

Tentar identificar se foram estabelecidas conexões entre o tema da formação e as ações cotidianas na unidade	-	-	-	-	-	-
Buscar perceber se foram delineados encaminhamentos para reflexão sobre a prática	[...] Deliberou-se em grande grupo que ao longo deste ano seja elaborado um encaminhamento coletivo sobre esta questão para a escolha de grupos em 2021.	-	-	-	-	A supervisora fala em [...]Fazer uma formação que trabalhe os cuidados consigo, trazendo outros profissionais que possam nos ajudar a entender o que está acontecendo conosco neste momento
Será que foram feitas considerações sobre a necessidade ou não de mudar encaminhamentos/organização adotada pela unidade até o momento?	-	-	-	-	-	-
Houve trabalho em pequenos grupos ou no grande grupo?	-	-	-	-	-	-
O tema da formação foi retomado na reunião seguinte?	-	-	-	-	-	-
Houve indicação de referencial teórico para a formação? Qual?	-	-	-	-	-	-
Houve indicação de referencial teórico a partir da formação? Qual?	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Dados do estudo sobre as Reuniões Pedagógicas do NEIM em 2020:

Questões do roteiro/Registros acessados	25/08 início às 13h30min – 16h01 – vespertino; digitado	01/09 início às 13h30min – 15h15 – vespertino; digitado	08/09 início às 13h30min – 14h38 – vespertino; digitado	15/09 início às 13h30min – 15h06 – vespertino; digitado	23/09 início às 9h – 11h30 – matutino; digitado	29/09 início às 13h30min – 14h38 – vespertino; digitado
--	--	--	--	--	--	--

Autoria do registro (para identificar se é feito pela mesma pessoa e/ou quem exerce a mesma função)	-	-	-	-	-	-
Identificação das profissionais participantes na reunião pedagógica (quais segmentos de profissionais que atuam na unidade educativa participam efetivamente da reunião)	os profissionais do NEIM; Diretora D2 Sem Supervisora	os presentes; Diretora D2 Sem Supervisora	os presentes ; Diretora D2 Sem Supervisora	os profissionais do NEIM; Diretora D2 Sem Supervisora	os presentes ; Diretora D2 Sem Supervisora	os profissionais do NEIM; Diretora D2 Sem Supervisora
Pauta da reunião	-	-	-	-	-	-
Com base na pauta, identificar se havia formação prevista	-	-	-	-	-	-
Qual a temática da formação?	-	-	-	-	-	-
Quem foi o formador?	-	-	-	-	-	-
Tentar identificar se foram estabelecidas conexões entre o tema da formação e as ações cotidianas na unidade	-	-	-	-	-	-
Buscar perceber se foram delineados encaminhamentos para reflexão sobre a prática	A diretora explica como será a formação descentralizada da unidade e diz que a ideia é ter o projeto encaminhado até sexta-feira. Posteriormente, a diretora apresenta um documento que detalha as oficinas, as palestras e os estudos dirigidos que serão realizados na formação do NEIM.	A diretora – Essa semana começa a nossa formação descentralizada. A diretora e as (profs. auxiliares) estarão à frente. O primeiro momento será as oficinas com 1h15min. Formar quatro grupos. [...] As primeiras semanas serão voltadas para oficina.	Avaliação das oficinas que começaram na semana anterior. [...] Profissional concorda com tudo e diz que esse tipo de formação é importante para nos renovarmos.	[...] A profissional avisou que como as palestras serão a base da formação da unidade, o grupo poderia construir um texto coletivo sobre o tema.	A diretora [...] informa que a professora Mônica Marçal, responsável por realizar uma formação com o grupo de profissionais na semana corrente, solicitara que aqueles que forem participar da oficina tenham algum tipo de tecido em mãos. [...] Da formação necessária para todos	-

pedagógica (quais segmentos de profissionais que atuam na unidade educativa participam efetivamente da reunião)	NEIM; Diretora D2Sem Supervisor a	NEIM; Diretora D2Sem Supervisor a	NEIM; Diretora D2 Sem Supervisor a	NEIM; Diretora D2 Sem Supervisor a	NEIM; Diretora D2 Sem Supervisora	NEIM; Diretora D2 Sem Supervisor a
Pauta da reunião	-	[...] iniciando a reunião pelos informes [...]	-	-	[...] nossa pauta está bem curta [...] (mas não parece na sequência);	-
Com base na pauta, identificar se havia formação prevista	-	-	-	-	-	-
Qual a temática da formação?	-	-	-	-	-	-
Quem foi o formador?	-	-	-	-	-	-
Tentar identificar se foram estabelecidas conexões entre o tema da formação e as ações cotidianas na unidade	-	-	-	-	-	-
Buscar perceber se foram delineados encaminhamentos para reflexão sobre a prática	-	-	-	A diretora diz que: Precisamos fazer uma avaliação dos encontros realizados com Pediatra e com Dra. Helena, que teremos alguns encontros da formação descentralizada, com o Dr Jorge Oro, sobre as questões emocionais da pandemia [...] a diretora deixa o microfone aberto para manifestação de todos. [...] Profissional 1 diz: Penso que elas contribuíram	A diretora fala que temos que fazer uma avaliação do encontro com Jorge Oro, deixando aberto para manifestações [...] A profissional 1 diz que ele trouxe coisas bem complexas, mas ele trouxe de uma forma bem leve. Fala que está acompanhando uma página no youtube (Nova Acrópole) que também traz muitas	-

				muito com a gente e com as famílias que estavam presentes.	informações assim;	
Será que foram feitas considerações sobre a necessidade ou não de mudar encaminhamentos/organização adotada pela unidade até o momento?	-	-	-	-	-	-
Houve trabalho em pequenos grupos ou no grande grupo?	-	-	-	-	-	-
O tema da formação foi retomado na reunião seguinte?	-	-	-	-	-	-
Houve indicação de referencial teórico para a formação? Qual?	-	-	-	-	-	-
Houve indicação de referencial teórico a partir da formação? Qual?	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Dados do estudo sobre as Reuniões Pedagógicas do NEIM em 2021:

Questões do roteiro/Registros acessados	09/02 período matutino; digitado	03/03 início às 13h – vespertino; digitado	16/03 início às 13h – vespertino; digitado	26/03 início às 8h05min – matutino; digitado	31/03 início às 13h40min – vespertino; digitado	23/04 início às 8h –matutino; 13h30min – vespertino; digitado
Autoria do registro (para identificar se é feito pela mesma pessoa e/ou quem exerce a mesma função)	-	-	-	-	-	-
Identificação das profissionais participantes na reunião pedagógica (quais segmentos de profissionais que atuam na unidade educativa participam efetivamente da reunião)	Os profissionais; Diretora D3 Supervisor a S4 (matutino);	Os profissionais (tem lista de presença com os nomes das participantes); Diretora D3;	- Diretora D3 Supervisor a S5 (vespertino);	- (tem lista de presença com os nomes das participantes); Diretora D3 Supervisor as: S4 e S5;	- Diretora D3;	Todos; Diretora D3 Supervisora S6 (matutino); Profissional e supervisora S5 (vespertino);

Pauta da reunião	[...] Pauta elencada com os seguintes itens: apresentação dos profissionais; socialização das portarias 028 e 033/2021 e das “Orientações para o trabalho educativo das unidades de educação infantil no período de 10 de Fevereiro a 09 de março de 2021”; socialização do teletrabalho de 2020;	-	-	-	[...] A diretora falou os pontos do plano de ação, representando sindical, informes e encaminhamentos.	Iniciamos a reunião pedagógica (matutina) [...] com informes da equipe diretiva, apresentação e informes da nova supervisora período matutino e formação descentralizada com Rosinete Schmitt (NUFPAEI). (RP vespertina) pauta PSE laudos e diagnósticos e formação descentralizada sobre técnicas do Portal Educacional com os professores do NEIM.
Com base na pauta, identificar se havia formação prevista	-	-	-	-	-	sim
Qual a temática da formação?	-	-	-	-	-	Questões de cuidados em relação à pandemia (matutino); Técnicas do Portal Educacional (vespertino)
Quem foi o formador?	-	-	-	-	-	Rosinete Schmitt; Professores do NEIM.
Tentar identificar se foram estabelecidas conexões entre o tema da formação e as ações cotidianas na unidade	-	-	-	-	-	[...] qualquer relação com as crianças é uma questão de cuidado, a voz, como

						canto, ações específicas trocar fralda, limpar o nariz todas questões educativas e endossadas pedagogicamente. Exige formação pedagógica e técnicas [...];
Buscar perceber se foram delineados encaminhamentos para reflexão sobre a prática	[...] A profissional 1 lembra que em 2020 o NEIM realizou formações descentralizadas com profissionais da UFSC, UDESC, profissionais da saúde, psicologia e filosofia;	-	A supervisora apresenta o caderno de formação (da SME).	-	[...] A profissional 2 sugeriu uma formação de saúde mental, precisamos alguém para acolher, a assessora (da DEI) sugeriu uma descentralizada e que essa pessoa teria uma carga horária disponível e resgatar isso com ela de acolhimento e suporte.	[...] foi reivindicado pelo grupo também em trazer alguém para cuidado na educação [...]
Será que foram feitas considerações sobre a necessidade ou não de mudar encaminhamentos/organização adotada pela unidade até o momento?	-	-	-	-	-	-
Houve trabalho em pequenos grupos ou no grande grupo?	-	-	-	-	-	-
O tema da formação foi retomado na reunião seguinte?	-	-	-	-	-	-

Houve indicação de referencial teórico para a formação? Qual?	-	-	-	-	-	-
Houve indicação de referencial teórico a partir da formação? Qual?	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Dados do estudo sobre as Reuniões Pedagógicas do NEIM em 2021:

Questões do roteiro/Registros acessados	07/05 início às 8h30min – matutino; digitado	11/06 Período noturno; digitado	16/07 período vespertino; digitado	13/09 período matutino; digitado	08/10 período vespertino; digitado	17/12 período matutino; manuscrito
Autoria do registro (para identificar se é feito pela mesma pessoa e/ou quem exerce a mesma função)	-	-	-	-	-	-
Identificação das profissionais participantes na reunião pedagógica (quais segmentos de profissionais que atuam na unidade educativa participam efetivamente da reunião)	- Diretora D3 Supervisor as S6 e S5;	- Diretora D3 e Supervisor a S6;	Todos; Diretora D3 e Supervisor as: S6 e S5;	- Diretora D3 Supervisor a S6;	A diretora [D3] iniciou cumprimentando a todos [...]; Supervisor as: S6 e S5;	- (tem assinatura das profissionais participantes); Diretora: D3 Supervisora S6;
Pauta da reunião	Iniciamos com a fala da supervisora [...] sobre a pauta do dia: A formação descentralizada, tema Docência Compartilhada, ministrante Márcia Buss Simão	-	[...] reunião esta última do semestre com a presença de Dr. Marcelo Brandt Fialho.	-	[...] A pauta da reunião, período vespertino (13h30 às 17h): abertura com música (13h30 às 14h); informe da equipe diretiva (14h as 17h); formação descentralizada sobre alimentação escolar com a nutricionista Ana Luiza.	-

Com base na pauta, identificar se havia formação prevista	sim	-	-	-	sim	-
Qual a temática da formação?	Docência Compartilhada	(pelos apontamentos registrados, a formação foi sobre saúde emocional;	Saúde mental	Primeiros socorros	alimentação escolar	-
Quem foi o formador?	Márcia Buss Simão	Camila	Marcelo Brandt Fialho	Charles Schnnor e Joaquim	Ana Luiza e Marjorie	-
Tentar identificar se foram estabelecidas conexões entre o tema da formação e as ações cotidianas na unidade	<p>[...] surgiu o compartilhar e dúvidas de como seria e outras não tinham este entendimento da docência compartilhada. Questão hora atividade e entra professora no lugar da professora regente, algumas tinham entendimento envolvimento de todos. Todos planejam no atendimento da criança, aprimorar um pouco a nossa docência.</p> <p>[...] a maior dificuldade</p>	<p>[...] dificuldades com as emoções das crianças e questões familiares (que) vieram durante a pandemia [...]</p>	<p>[...] uma orientação (de) como fazer uma rotina menos estressante;</p> <p>[...] banalização do TDHA e o aumento no número de casos, atrasos na fala, muitas famílias não tem interesse, muitos profissionais não tem formação para lidar com crianças assim;</p>	<p>[...] dúvidas relacionadas aos primeiros socorros e o PlanCon</p>	<p>[...] solicitação do departamento devido ao PlanCon;</p> <p>[...] algumas refeições no refeitório e outras em sala de aula;</p> <p>[...] questionamento em relação às crianças pequenas que elas estão bem seletivas em relação à alimentação;</p>	-

	se ouve muito essa não é minha função e o que pode aprender e melhorar de forma conjunta. [...]					
Buscar perceber se foram delineados encaminhamentos para reflexão sobre a prática	-	-	-	-	[...] podemos marcar reunião com pais para saber por que isso acontece.	[...] a diretora disse: momentos de estudo sobre acolhida e fim de tarde para o ano que vem.
Será que foram feitas considerações sobre a necessidade ou não de mudar encaminhamentos/organi-zação adotada pela unidade até o momento?	A ministrante [Márcia Buss Simão] disse vamos criar estratégias reais e concretas como bem coletivo e político pedagógic o todas as professoras vão disponibilizar para as auxiliares escreverem num caderno.	-	-	-	-	-
Houve trabalho em pequenos grupos ou no grande grupo?	-	-	-	-	-	-
O tema da formação foi retomado na reunião seguinte?	-	Sim (o assunto já tivemos uma formação com Camila)	-	-	-	-

Houve indicação de referencial teórico para a formação? Qual?	-	Sim, mas não há citação do título ou autor; (dos livros que passaste pra nós [...])	-	-	-	-
Houve indicação de referencial teórico a partir da formação? Qual?	[...] “Uma Profissão a ser inventada” do zero a três anos, a autora Mantovani, da Itália. [...] A autora Fabiana Duarte] traz a docência partilhada na sua tese [...] A autora Fernanda [Gonçalves] quando faz pesquisa de levantamento e renomeia compartilhar [...] Tem o texto da Fernanda [Gonçalves] e da Eloísa [Candal Rocha] tem uma revista e mencionam a docência compartilhada. [...] A ministrante disse que quando as autoras Rosinete [Schmitt] e	[...] a palestrante [Camila] (ficou de) passar o diário do autoconhecimento para a supervisora.	Citação da autora Nance Andreamore [Nancy Andreamore – neurocientista]	PHTLS [Prehospital Trauma Life Support – Atendimento Pré-Hospitalar ao Traumatizado] “bíblia” de primeiros socorros usada hoje em dia	-	-

	a Jaqueline [da Silva] fazem a pesquisa em relação à documentação pedagógica como é possível compartilhar a docência” [...]					
--	---	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Dados do estudo sobre as Reuniões Pedagógicas do NEIM em 2022:

Questões do roteiro/Data do registro	07/02 início às 8h08min – matutino; 13h30min – vespertino; digitados	08/02 início às 8h08min – matutino; período vespertino; manuscritos	02/03 início às 8h08min – matutino; 13h30min – vespertino; digitados	02/05 início às 8h – matutino; digitado	03/06 início às 13h – vespertino; digitado
Autoria do registro (para identificar se é feito pela mesma pessoa e/ou quem exerce a mesma função)	- (registro matutino); Sem mais para acrescentar, dou por encerrado o registro, professora; (período vespertino)	-	-	-	-
Identificação das profissionais participantes na reunião pedagógica (quais segmentos de profissionais que atuam na unidade educativa participam efetivamente da reunião)	A nossa reunião pedagógica, do período matutino, iniciou [...] com a fala da diretora agradecendo a presença de todos [...] No período vespertino, os profissionais se reuniram [...]; Diretora D3;	Nos dois períodos tem assinatura das profissionais participantes; No período vespertino: retomamos a apresentação do calendário e realizamos a aprovação por ampla maioria dos presentes ; Diretora: D3;	[...] reuniram-se os profissionais do NEIM [...]; Diretora D3;	[...] corpo profissional da unidade educativa [...]; Diretora: D3;	[...] reuniram-se os profissionais da unidade [...]; Diretora: D3 e Prof. ^a – coordenadora;
Pauta da reunião	Em seguida	-	[...] a	[...] tratar	-

	apresentou a pauta da reunião pedagógica (mas no registro ela não aparece); [...] prosseguimento aos itens da pauta, conforme segue: - Mensagem de boas-vindas; - Apresentação dos profissionais; - Escolha dos grupos de atuação; - Composição das comissões (PLANCON, Calendário e Processo de Inserção); - Momento de reunião das comissões;		diretora [...] detalhou a pauta da reunião que teve como pontos: Abertura; Apresentação dos projetos coletivos; Diálogo sobre processo de inserção; Informes do PSE; Informes da direção; Formação “Boas práticas profissionais da Unidade Educativa”.	assuntos relevantes sobre a situação atual da unidade educativa, bem como planejar as proposições do ano letivo e participar de formação descentralizada ministrada por Rogério M. Rosa.	
Com base na pauta, identificar se havia formação prevista	-	-	sim	sim	-
Qual a temática da formação?	-	-	Alimentação escolar	A temática não está explícita no registro, mas dentre os pontos destacados está a importância de cuidar de si e do outro.	Ensino da Psicologia
Quem foi o formador?	-	-	Marjorie	Rogério M. Rosa	Marta
Tentar identificar se foram estabelecidas conexões entre o tema da formação e as ações cotidianas na unidade	-	-	[...] A nutricionista iniciou a formação e pediu para que as dúvidas surgidas sejam compiladas e encaminhadas à ela. Ela fala que o objetivo da formação é para que os profissionais	O grande grupo foi dividido em 4 partes e cada uma delas precisava citar os desafios encontrados dentro da unidade educativa. O grupo um citou como dificuldades: comunicação e individualismo; e como desafios chegar no horário	-

			manipulem os alimentos. Houve uma apresentação de slides.	profissionalismo autoavaliação e empatia. O grupo 2 citou comunicação e diálogo, empatia, comprometimento, troca de experiências e propostas coletivas. O grupo 3 citou a rotina dos grupos na unidade no dia a dia, senso de coletividade, falta de comunicação, cooperatividade, ter trabalho em grupo, proatividade e ética. O grupo 4 citou comunicação, diálogo, ética, respeito, apatia, comprometimento e falta de companheirismo.	
Buscar perceber se foram delineados encaminhamentos para reflexão sobre a prática	-	-	-	-	-
Será que foram feitas considerações sobre a necessidade ou não de mudar encaminhamentos/organização adotada pela unidade até o momento?	-	-	-	-	-
Houve trabalho em pequenos grupos ou no grande grupo?	Depois desse momento, os profissionais se reuniram conforme a comissão em que estavam inscritos para retomarem os documentos normativos e orientadores.	[...] após o grupo ter dado continuidade e da reunião das comissões.	-	[...] Rogério pediu para que os presentes se dividissem em dois grupos. [...] o grande grupo foi dividido em quatro partes [...]	-
O tema da formação foi retomado na reunião seguinte?	-	-	-	-	-
Houve indicação de referencial teórico para a	-	-	-	[...] por meio de referências	-

formação? Qual?				bibliográficas, apresentou um Power Point falando de...; [não aparece de modo explícito qualquer uma das referências].	
Houve indicação de referencial teórico a partir da formação? Qual?	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

Dados do estudo sobre as Reuniões Pedagógicas do NEIM em 2022:

Questões do roteiro/Data do registro	11/07 início às 8h – matutino; digitado	26/08 início às 13h10min – vespertino; digitado	19/09 início às 8h – matutino; digitado	16/12 início às 13h – vespertino; digitado
Autoria do registro (para identificar se é feito pela mesma pessoa e/ou quem exerce a mesma função)	-	-	[...] Sem mais para o momento. Escrito por professora auxiliar;	-
Identificação das profissionais participantes na reunião pedagógica (quais segmentos de profissionais que atuam na unidade educativa participam efetivamente da reunião)	[...] reuniram-se as profissionais do NEIM [...]; Diretora D3 e Prof. ^a – coordenadora;	[...] corpo profissional da unidade educativa [...]; Diretora D3, Prof. ^a 1 (designada para a função de diretora) e Prof. ^a - coordenadora;	[...] corpo profissional da unidade educativa [...]; Diretora D3, supervisora S3 e Prof. ^a - coordenadora;	reuniram-se os profissionais do NEIM; Diretora D3, supervisora S3;
Pauta da reunião	[...] com a seguinte pauta: 1º formação pedagógica; 2º informes do PSE e Conselho escolar; 3º Gerencia de Educação Especial; 4º informes da direção; 5º Planejamento coletivo. [...]	[...] tratar de assuntos relevantes sobre a situação atual da unidade educativa, bem como planejar as atividades e os processos a serem realizados.	-	-
Com base na pauta, identificar se havia formação prevista	sim	-	-	-
Qual a temática da formação?	Relações interpessoais	-	-	-
Quem foi o formador?	Professora do NEIM	-	-	-
Tentar identificar se foram estabelecidas conexões entre o tema da formação e as ações	[...] alguns profissionais relataram que a	-	A Prof. ^a coordenadora fala da formação que ocorreu	-

cotidianas na unidade	empatia é uma questão fundamental para uma relação de qualidade com o outro.		no período que esteve no cargo de coordenadora. [...] o tema foi em torno das relações sociais.	
Buscar perceber se foram delineados encaminhamentos para reflexão sobre a prática	A prof. ^a coordenadora propôs que para a próxima formação, algum profissional se prontifica se para a elaboração e apresentação relacionada assédio. [...] A diretora colocou a importância dos assuntos (questões étnicas raciais) serem colocados em formações, mas lembrou que este ano ainda precisamos dar conta dos temas enviados para a Secretaria.	-	-	-
Será que foram feitas considerações sobre a necessidade ou não de mudar encaminhamentos/organização adotada pela unidade até o momento?	-	-	-	-
Houve trabalho em pequenos grupos ou no grande grupo?	-	-	Logo tivemos mais uma dinâmica com as palavras: respeito, comunicação, planejamento, coletividade, pertencimento. Assim grupos entre 4 e 5 pessoas tiveram que discutir sobre cada palavra e falar suas reflexões em grande grupo. As reflexões aprofundaram diversos assuntos em torno de motivação, funcionamento da unidade,	Divisão dos profissionais em grupos para falar dos resultados das avaliações;

			possibilidades, empatia, respeito, melhor comunicação, relacionamentos, profissionalismos, tempo e conhecimento.	
O tema da formação foi retomado na reunião seguinte?	-	-	-	-
Houve indicação de referencial teórico para a formação? Qual?	-	-	A Prof. ^a coordenadora fala sobre os textos que foram escolhidos para a formação [no entanto eles não são descritos no registro].	-
Houve indicação de referencial teórico a partir da formação? Qual?	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, com base nos registros das reuniões pedagógicas do NEIM.

ANEXO C – Calendário da Instituição de estudo - ano letivo 2021

CALENDRÁRIO ESCOLAR 2021 (Portaria 375/2020)

PERÍODO	DATA	DESCRIÇÃO
FEBRIL	01 a 28	REFE - 02
	02	Sanção Magnética
	03	REFE - 03
	04	REFE - 04
	05	REFE - 05
	06	REFE - 06
	07	REFE - 07
	08	REFE - 08
	09	REFE - 09
	10	REFE - 10
	11	REFE - 11
	12	REFE - 12
	13	REFE - 13
	14	REFE - 14
	15	REFE - 15
	16	REFE - 16
	17	REFE - 17
	18	REFE - 18
	19	REFE - 19
	20	REFE - 20
	21	REFE - 21
	22	REFE - 22
	23	REFE - 23
	24	REFE - 24
	25	REFE - 25
	26	REFE - 26
	27	REFE - 27
	28	REFE - 28
	29	REFE - 29
	30	REFE - 30
	31	REFE - 31
MARÇO	01	REFE - 01
	02	REFE - 02
	03	REFE - 03
	04	REFE - 04
	05	REFE - 05
	06	REFE - 06
	07	REFE - 07
	08	REFE - 08
	09	REFE - 09
	10	REFE - 10
	11	REFE - 11
	12	REFE - 12
	13	REFE - 13
	14	REFE - 14
	15	REFE - 15
	16	REFE - 16
	17	REFE - 17
	18	REFE - 18
	19	REFE - 19
	20	REFE - 20
	21	REFE - 21
	22	REFE - 22
	23	REFE - 23
	24	REFE - 24
	25	REFE - 25
	26	REFE - 26
	27	REFE - 27
	28	REFE - 28
	29	REFE - 29
	30	REFE - 30
	31	REFE - 31
ABRIL	01	REFE - 01
	02	REFE - 02
	03	REFE - 03
	04	REFE - 04
	05	REFE - 05
	06	REFE - 06
	07	REFE - 07
	08	REFE - 08
	09	REFE - 09
	10	REFE - 10
	11	REFE - 11
	12	REFE - 12
	13	REFE - 13
	14	REFE - 14
	15	REFE - 15
	16	REFE - 16
	17	REFE - 17
	18	REFE - 18
	19	REFE - 19
	20	REFE - 20
	21	REFE - 21
	22	REFE - 22
	23	REFE - 23
	24	REFE - 24
	25	REFE - 25
	26	REFE - 26
	27	REFE - 27
	28	REFE - 28
	29	REFE - 29
	30	REFE - 30
	31	REFE - 31
MAYO	01	REFE - 01
	02	REFE - 02
	03	REFE - 03
	04	REFE - 04
	05	REFE - 05
	06	REFE - 06
	07	REFE - 07
	08	REFE - 08
	09	REFE - 09
	10	REFE - 10
	11	REFE - 11
	12	REFE - 12
	13	REFE - 13
	14	REFE - 14
	15	REFE - 15
	16	REFE - 16
	17	REFE - 17
	18	REFE - 18
	19	REFE - 19
	20	REFE - 20
	21	REFE - 21
	22	REFE - 22
	23	REFE - 23
	24	REFE - 24
	25	REFE - 25
	26	REFE - 26
	27	REFE - 27
	28	REFE - 28
	29	REFE - 29
	30	REFE - 30
	31	REFE - 31
JUNHO	01	REFE - 01
	02	REFE - 02
	03	REFE - 03
	04	REFE - 04
	05	REFE - 05
	06	REFE - 06
	07	REFE - 07
	08	REFE - 08
	09	REFE - 09
	10	REFE - 10
	11	REFE - 11
	12	REFE - 12
	13	REFE - 13
	14	REFE - 14
	15	REFE - 15
	16	REFE - 16
	17	REFE - 17
	18	REFE - 18
	19	REFE - 19
	20	REFE - 20
	21	REFE - 21
	22	REFE - 22
	23	REFE - 23
	24	REFE - 24
	25	REFE - 25
	26	REFE - 26
	27	REFE - 27
	28	REFE - 28
	29	REFE - 29
	30	REFE - 30
	31	REFE - 31

PERÍODO	DATA	DESCRIÇÃO
JULHO	01	REFE - 01
	02	REFE - 02
	03	REFE - 03
	04	REFE - 04
	05	REFE - 05
	06	REFE - 06
	07	REFE - 07
	08	REFE - 08
	09	REFE - 09
	10	REFE - 10
	11	REFE - 11
	12	REFE - 12
	13	REFE - 13
	14	REFE - 14
	15	REFE - 15
	16	REFE - 16
	17	REFE - 17
	18	REFE - 18
	19	REFE - 19
	20	REFE - 20
	21	REFE - 21
	22	REFE - 22
	23	REFE - 23
	24	REFE - 24
	25	REFE - 25
	26	REFE - 26
	27	REFE - 27
	28	REFE - 28
	29	REFE - 29
	30	REFE - 30
	31	REFE - 31
AGOSTO	01	REFE - 01
	02	REFE - 02
	03	REFE - 03
	04	REFE - 04
	05	REFE - 05
	06	REFE - 06
	07	REFE - 07
	08	REFE - 08
	09	REFE - 09
	10	REFE - 10
	11	REFE - 11
	12	REFE - 12
	13	REFE - 13
	14	REFE - 14
	15	REFE - 15
	16	REFE - 16
	17	REFE - 17
	18	REFE - 18
	19	REFE - 19
	20	REFE - 20
	21	REFE - 21
	22	REFE - 22
	23	REFE - 23
	24	REFE - 24
	25	REFE - 25
	26	REFE - 26
	27	REFE - 27
	28	REFE - 28
	29	REFE - 29
	30	REFE - 30
	31	REFE - 31
SETEMBRO	01	REFE - 01
	02	REFE - 02
	03	REFE - 03
	04	REFE - 04
	05	REFE - 05
	06	REFE - 06
	07	REFE - 07
	08	REFE - 08
	09	REFE - 09
	10	REFE - 10
	11	REFE - 11
	12	REFE - 12
	13	REFE - 13
	14	REFE - 14
	15	REFE - 15
	16	REFE - 16
	17	REFE - 17
	18	REFE - 18
	19	REFE - 19
	20	REFE - 20
	21	REFE - 21
	22	REFE - 22
	23	REFE - 23
	24	REFE - 24
	25	REFE - 25
	26	REFE - 26
	27	REFE - 27
	28	REFE - 28
	29	REFE - 29
	30	REFE - 30
	31	REFE - 31
OCTUBRO	01	REFE - 01
	02	REFE - 02
	03	REFE - 03
	04	REFE - 04
	05	REFE - 05
	06	REFE - 06
	07	REFE - 07
	08	REFE - 08
	09	REFE - 09
	10	REFE - 10
	11	REFE - 11
	12	REFE - 12
	13	REFE - 13
	14	REFE - 14
	15	REFE - 15
	16	REFE - 16
	17	REFE - 17
	18	REFE - 18
	19	REFE - 19
	20	REFE - 20
	21	REFE - 21
	22	REFE - 22
	23	REFE - 23
	24	REFE - 24
	25	REFE - 25
	26	REFE - 26
	27	REFE - 27
	28	REFE - 28
	29	REFE - 29
	30	REFE - 30
	31	REFE - 31
NOVEMBRO	01	REFE - 01
	02	REFE - 02
	03	REFE - 03
	04	REFE - 04
	05	REFE - 05
	06	REFE - 06
	07	REFE - 07
	08	REFE - 08
	09	REFE - 09
	10	REFE - 10
	11	REFE - 11
	12	REFE - 12
	13	REFE - 13
	14	REFE - 14
	15	REFE - 15
	16	REFE - 16
	17	REFE - 17
	18	REFE - 18
	19	REFE - 19
	20	REFE - 20
	21	REFE - 21
	22	REFE - 22
	23	REFE - 23
	24	REFE - 24
	25	REFE - 25
	26	REFE - 26
	27	REFE - 27
	28	REFE - 28
	29	REFE - 29
	30	REFE - 30
	31	REFE - 31
DEZEMBRO	01	REFE - 01
	02	REFE - 02
	03	REFE - 03
	04	REFE - 04
	05	REFE - 05
	06	REFE - 06
	07	REFE - 07
	08	REFE - 08
	09	REFE - 09
	10	REFE - 10
	11	REFE - 11
	12	REFE - 12
	13	REFE - 13
	14	REFE - 14
	15	REFE - 15
	16	REFE - 16
	17	REFE - 17
	18	REFE - 18
	19	REFE - 19
	20	REFE - 20
	21	REFE - 21
	22	REFE - 22
	23	REFE - 23
	24	REFE - 24
	25	REFE - 25
	26	REFE - 26
	27	REFE - 27
	28	REFE - 28
	29	REFE - 29
	30	REFE - 30
	31	REFE - 31

Observações:
 * O horário de entrada de cada turma deverá ser informado pelo professor em até 15 dias úteis antes do início das aulas.
 * O horário de saída de cada turma deverá ser informado pelo professor em até 15 dias úteis antes do início das aulas.
 * O horário de entrada de cada turma deverá ser informado pelo professor em até 15 dias úteis antes do início das aulas.

ANEXO D – Calendário da Instituição de estudo - ano letivo 2022

CALENDÁRIO ESCOLAR 2022 (Povtaria 545/2021)

FEVEREIRO							DATA	ATIVIDADES*
S	T	Q	Q	S	S	D	01 a 05	Ensino Escolar
							07 a 08	Realização do Planejamento de início do ano (PTPC)
							08	Realização Geral em sala por grupo - Natação (opcional)
							09	Dia do Ano Letivo
							20	Carnaval
DETAL:							13	
BEPIC:							02	

MARÇO							DATA	ATIVIDADES
S	T	Q	Q	S	S	D	01	Carnaval
							02	Quarta-Feira da Infância*
							23	Feriado Municipal / Reconquista de Montego Bay
							30	Final do Ano Letivo
DETAL:							20	
BEPIC:							12	

ABRIL							DATA	ATIVIDADES
S	T	Q	Q	S	S	D	11 a 14	Realização específica por grupo - Natação (opcional) (atividade de acordo com a situação epidemiológica atual)
							15	Feriado Nacional - Domingo da Páscoa
							21	Feriado Nacional - Páscoa
							30	Final do Ano Letivo
DETAL:							19	
BEPIC:							02	

*As atividades deverão ocorrer de acordo com a situação epidemiológica atual.
 *PTPC: Dia do Ensino Técnico Superior (Povtaria - Portaria 545/2021, art. 13, § 4º). Como parte da estratégia de desenvolvimento tecnológico, estabelecer o processo pedagógico de ensino técnico, em atividades que envolvam a participação de professores e estudantes.
 *Dia do Pedagogo (PTPC) conforme Portaria nº 246/2021

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL						
S	T	Q	Q	S	S	D
DETAL:						
BEPIC:						
TOTAL ANUAL:						
300 4						

MAIO							DATA	ATIVIDADES
S	T	Q	Q	S	S	D	01	Feriado Nacional - Dia do Trabalhador
							02	Realização Pedagógica (PTPC) - Montagem
							03	
							04	
							05	
							06	
							07	
							08	
							09	
							10	
							11	
							12	
DETAL:							22	
BEPIC:							10	

JUNHO							DATA	ATIVIDADES
S	T	Q	Q	S	S	D	01	Realização Pedagógica (PTPC) - Vegetariano
							14	Feriado Nacional - Corpus Christi
							15	
							16	
							17	
							18	
							19	
							20	
							21	
							22	
DETAL:							21	
BEPIC:							12	

JULHO							DATA	ATIVIDADES
S	T	Q	Q	S	S	D	04 a 08	Ênfase de Rotinas individuais das crianças por grupo, com atendimento presencial às crianças
							11	Realização Pedagógica (PTPC) - Montagem
							12	Programa cultural - "Vegetariano"
							13 a 14	Rotinas Diárias
							15	
							16	
							17	
							18	
							19	
							20	
							21	
							22	
DETAL:							11	
BEPIC:							12	

AGOSTO							DATA	ATIVIDADES
S	T	Q	Q	S	S	D	04 a 08	Ênfase de 2º semestre letivo
							09	Programa cultural - Montagem
							10	Realização Pedagógica (PTPC) - Montagem
							11 a 13	Realização específica por grupo - Natação (opcional) no fim de semana com a situação epidemiológica atual
							14	
							15	
							16	
							17	
							18	
							19	
							20	
							21	
							22	
DETAL:							11	
BEPIC:							12	

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL						
S	T	Q	Q	S	S	D
DETAL:						
BEPIC:						

SETEMBRO							DATA	ATIVIDADES
S	T	Q	Q	S	S	D	01 a 03	Realização específica por grupo
							04	Feriado Nacional - Independência do Brasil
							19	Realização Pedagógica (PTPC) - Montagem
							20	
							21	
							22	
							23	
							24	
							25	
							26	
							27	
							28	
							29	
							30	
DETAL:							21	
BEPIC:							12	

OUTUBRO							DATA	ATIVIDADES
S	T	Q	Q	S	S	D	12	Feriado Nacional - Nossa Senhora Aparecida
							13	Feriado Escolar - Dia do Professor
							20	Realização Geral em sala - Natação (opcional) no fim de semana com a situação epidemiológica atual
							21	
							22	
							23	
							24	
							25	
							26	
							27	
							28	
							29	
							30	
DETAL:							20	
BEPIC:							02	

NOVEMBRO							DATA	ATIVIDADES
S	T	Q	Q	S	S	D	02	Feriado Nacional - Proclamação da República
							15	Feriado Nacional - Descobrimento do Brasil
							16	
							17	
							18	
							19	
							20	
							21	
							22	
							23	
							24	
							25	
							26	
							27	
							28	
							29	
							30	
DETAL:							20	
BEPIC:							02	

DEZEMBRO							DATA	ATIVIDADES
S	T	Q	Q	S	S	D	28 a 30	Ênfase de Rotinas individuais das crianças por grupo, com atendimento presencial às crianças
							01	Realização Pedagógica (PTPC) - Montagem
							02	Realização específica por grupo - Natação (opcional) no fim de semana com a situação epidemiológica atual
							03	
							04	
							05	
							06	
							07	
							08	
							09	
							10	
							11	
							12	
							13	
							14	
							15	
							16	
							17	
							18	
							19	
							20	
							21	
							22	
							23	
							24	
							25	
							26	
							27	
							28	
							29	
							30	
							31	
DETAL:							20	
BEPIC:							02	