DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: REGISTROS, ESCUTA E REFLEXÃO COMO FUNDAMENTOS DO PLANEJAMENTO E DA AVALIAÇÃO

LUCIVANIA DA SILVA SANTOS

RESUMO
O artigo analisa a documentação pedagógica nos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, compreendendo-a como processo de observação, seleção, interpretação, comunicação e replanejamento das experiências vividas por bebês, crianças e adultos. O objetivo consiste em examinar de que modo os documentos curriculares e normativos municipais articulam registros, escuta, avaliação formativa, planejamento contínuo e formação docente, bem como identificar potencialidades e tensões presentes em sua materialização cotidiana. Adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, da Base Nacional Comum Curricular, do Currículo Integrador da Infância Paulistana, do Currículo da Cidade: Educação Infantil e da Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil, além de estudos sobre pedagogias participativas, avaliação e documentação. Os resultados indicam que a documentação não se reduz ao armazenamento de fotografias, à produção de portfólios ou ao preenchimento burocrático de instrumentos. Sua potência emerge quando os registros são interrogados coletivamente, devolvidos às crianças, compartilhados com as famílias e convertidos em decisões pedagógicas. Carta de Intenções, diário de bordo, cadernos de observação, relatórios, portfólios, narrativas, produções infantis e registros audiovisuais constituem suportes complementares, cuja qualidade depende de intencionalidade, tempo institucional e mediação da coordenação pedagógica. Conclui-se que a documentação pedagógica pode qualificar o currículo vivido nos CEIs, fortalecer a autoria infantil e docente e produzir uma avaliação não classificatória, desde que sejam enfrentados riscos de padronização, estetização, vigilância, exposição indevida de imagens e sobrecarga de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Documentação pedagógica; Educação Infantil; Registros; Avaliação formativa; Planejamento.

ABSTRACT
This article analyzes pedagogical documentation in Early Childhood Education Centers of the São Paulo Municipal Education System. It adopts a qualitative bibliographic and documentary approach to examine how municipal curricular guidelines connect observation, records, listening, formative assessment, continuous planning, and teacher education. The analysis shows that documentation is not equivalent to accumulating photographs or completing standardized forms. Its pedagogical value depends on collective interpretation, feedback to children, dialogue with families, and the transformation of evidence into new educational decisions. Letters of Intent, observation notebooks, learning reports, portfolios, children's productions, and audiovisual records are complementary tools. Pedagogical documentation can strengthen children's and teachers' authorship and support non-classificatory assessment, provided that standardization, excessive workload, aestheticization, surveillance, and privacy risks are critically addressed.

KEYWORDS: Pedagogical documentation; Early childhood education; Records; Formative assessment; Planning.

INTRODUÇÃO

A consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica alterou profundamente o lugar institucional das creches e pré-escolas no Brasil. O atendimento à primeira infância deixou de ser juridicamente compreendido como ação predominantemente assistencial para integrar uma política educacional orientada pelo direito ao desenvolvimento integral, pela indissociabilidade entre educar e cuidar e pelo reconhecimento de bebês e crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais. Essa mudança

não se limita à nomenclatura ou à vinculação administrativa das instituições aos sistemas de ensino; ela exige formas próprias de organizar o currículo, planejar o cotidiano, acompanhar as aprendizagens e comunicar os processos vividos, sem reproduzir modelos classificatórios característicos de etapas posteriores da escolarização.

No plano legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que a avaliação na Educação Infantil seja realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem objetivo de promoção. A formulação é concisa, mas produz consequências pedagógicas amplas: observar e registrar não são tarefas secundárias, realizadas apenas para atender a exigências administrativas, mas dimensões constitutivas do trabalho docente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam essa compreensão ao estabelecer que as instituições devem criar procedimentos de acompanhamento do trabalho pedagógico e de avaliação do desenvolvimento das crianças sem seleção, promoção ou classificação, utilizando múltiplos registros produzidos por adultos e crianças.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a discussão sobre registros percorreu diferentes momentos históricos. Relatórios descritivos, diários, cadernos de observação, portfólios, fotografias, gravações, produções infantis e narrativas de projetos passaram a integrar um repertório institucional que busca superar fichas padronizadas e avaliações centradas em comportamentos esperados. A Instrução Normativa SME nº 2/2019 aprovou uma orientação específica para os registros na Educação Infantil, posteriormente retomada e ampliada em publicação municipal. O documento reconhece que os registros sistematizados sustentam a transformação intencional do fazer docente e afirma que sua meta não é a acumulação de evidências, mas a constituição de documentação pedagógica por meio de curadoria, devolutiva e projetação.

A documentação pedagógica ocupa, portanto, uma posição estratégica entre currículo, avaliação e formação profissional. Ela torna visíveis acontecimentos que poderiam desaparecer na velocidade do cotidiano: um gesto de aproximação entre bebês, a persistência diante de um problema, uma hipótese formulada durante a exploração da água, a transformação de um desenho após a observação de uma planta, a negociação de regras em uma brincadeira ou o modo como uma criança mobiliza o corpo para comunicar uma descoberta. Contudo, a visibilidade não é automática nem neutra. Registrar implica escolher um foco, recortar uma situação, atribuir relevância, interpretar relações e produzir uma narrativa. Aquilo que se documenta revela tanto aspectos das crianças quanto as concepções de infância, conhecimento e docência de quem observa.

Essa característica interpretativa impede que documentação e registro sejam tratados como sinônimos. O registro corresponde à produção de vestígios do vivido: notas, fotografias, áudios, vídeos, desenhos, mapas, transcrições de falas ou recolha de objetos. A documentação pedagógica resulta de um movimento posterior e mais complexo, no qual parte desses vestígios é selecionada, contextualizada, analisada e organizada para comunicar processos de aprendizagem e subsidiar novas decisões. Uma fotografia isolada pode ser apenas memória visual; uma sequência acompanhada de perguntas, falas das crianças, hipóteses docentes e indicações de continuidade pode tornar-se documentação. A passagem de um plano ao outro requer reflexão e confronto entre diferentes pontos de vista.

Nos Centros de Educação Infantil, essa discussão assume especificidades importantes. Bebês e crianças bem pequenas comunicam pensamentos, desejos, recusas e teorias por meio de gestos, ritmos, movimentos, vocalizações, olhares, ações com objetos e relações corporais. Uma concepção restrita de registro, dependente apenas da linguagem verbal ou de produtos finais, tende a apagar grande parte de suas experiências. Documentar em um CEI exige atenção às linguagens não verbais, aos tempos lentos, às repetições investigativas, aos cuidados cotidianos e às interações que se desenvolvem em contextos aparentemente ordinários, como alimentação, higiene, repouso, acolhimento e brincadeira livre.

Ao mesmo tempo, a valorização contemporânea da documentação pode produzir distorções. Quando convertida em obrigação burocrática, ela multiplica formulários sem alterar a prática. Quando reduzida a painéis visualmente sofisticados, privilegia a aparência e silencia a análise. Quando registra tudo, transforma observação em vigilância e torna inviável a presença responsiva do adulto. Quando expõe imagens e informações pessoais sem critérios, cria problemas éticos e jurídicos. E quando celebra de modo abstrato o protagonismo infantil, pode enfraquecer a responsabilidade docente de organizar ambientes, ampliar repertórios, formular perguntas e garantir experiências culturalmente significativas (Horn; Fabris, 2018; Brasil, 2018).

Diante desse cenário, o problema que orienta este artigo pode ser formulado nos seguintes termos: como os documentos curriculares e normativos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo concebem a documentação pedagógica nos CEIs e quais condições são necessárias para que ela contribua efetivamente com o planejamento, a avaliação e a formação docente? O objetivo geral consiste em analisar a documentação pedagógica no contexto dos Centros de Educação Infantil paulistanos, articulando fundamentos teóricos, legislação educacional, documentos municipais e desafios da prática. Como objetivos específicos, busca-se diferenciar registro e documentação; examinar os principais instrumentos indicados pela política municipal; discutir as funções da observação, da escuta, da curadoria e da devolutiva; e problematizar riscos de burocratização, padronização, exposição e sobrecarga.

FUNDAMENTOS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IMAGEM DE CRIANÇA, ESCUTA E CURRÍCULO VIVIDO

Toda documentação pedagógica se apoia, ainda que implicitamente, em determinada imagem de criança. Uma perspectiva transmissiva tende a registrar o grau de adequação a objetivos previamente definidos, concentrando-se na execução de tarefas, na aquisição de comportamentos ou na comparação com padrões etários. Em contraste, as pedagogias participativas compreendem bebês e crianças como pessoas competentes, relacionais e produtoras de cultura, cujas aprendizagens emergem da participação em práticas sociais, da investigação e da convivência. Nessa segunda perspectiva, documentar significa buscar indícios de como as crianças constroem sentidos, formulam hipóteses, negociam significados e transformam os contextos dos quais participam.

A experiência de Reggio Emilia contribuiu decisivamente para difundir a documentação como dimensão constitutiva da pedagogia. Em vez de um currículo fechado em sequências antecipadamente prescritas, propõe-se um planejamento flexível, construído na relação entre intenções adultas, perguntas infantis, condições do ambiente e conhecimentos culturais. Os registros oferecem aos educadores materiais para revisitar acontecimentos e elaborar interpretações provisórias. Esse movimento não elimina a intencionalidade; ao contrário, torna-a mais rigorosa, porque obriga o professor a justificar escolhas, reconhecer efeitos e reorientar propostas com base em evidências do vivido.

A escuta, nesse contexto, não equivale a obedecer imediatamente a toda manifestação infantil nem a restringir o currículo aos interesses momentâneos do grupo. Trata-se de uma postura ética e epistemológica que reconhece a criança como interlocutora e considera suas múltiplas formas de expressão na construção das decisões pedagógicas. Escutar um bebê envolve perceber alterações de postura, direção do olhar, tensão corporal, balbucios, aproximações e afastamentos. Escutar crianças bem pequenas requer observar palavras, gestos, brincadeiras, silêncios, desenhos, movimentos e relações. A documentação ajuda a prolongar essa escuta porque permite que a equipe retorne às cenas e confronte interpretações apressadas.

O Currículo da Cidade: Educação Infantil vincula a documentação a uma forma não linear e interativa de planejamento, com participação de professoras, crianças, famílias e comunidades. O documento municipal sus-

tenta que os registros das ações de bebês, crianças e adultos em interação são fundamentais para concretizar um currículo integrador em ação. Essa formulação é relevante porque desloca o currículo de uma lista abstrata de conteúdos para uma construção cotidiana, situada e relacional. O que se planeja não se realiza de maneira mecânica; sofre alterações conforme os sujeitos respondem aos materiais, aos espaços, às perguntas e uns aos outros (São Paulo, 2022a).

Nessa direção, a documentação produz um duplo conhecimento. De um lado, torna mais compreensíveis os percursos das crianças; de outro, revela o próprio trabalho adulto. Ao revisar uma sequência de registros, a professora pode perceber que dirige excessivamente as interações, oferece materiais pouco diversificados, interrompe investigações ou interpreta determinadas crianças por meio de expectativas fixas. A documentação funciona, assim, como espelho crítico da prática. Ela não comprova automaticamente a qualidade do trabalho, mas cria condições para interrogá-lo, especialmente quando analisada com colegas e coordenação pedagógica (Dahlberg; Moss; Pence, 2003; Gontijo; Portugal; Ostetto, 2023).

DO REGISTRO À INTERPRETAÇÃO: MEMÓRIA, NARRATIVA E AVALIAÇÃO FORMATIVA

O registro cotidiano constitui matéria-prima da documentação, mas não garante sua existência. Anotar que as crianças brincaram com argila, por exemplo, informa pouco sobre o processo. Um registro analítico pergunta quais ações realizaram, que problemas enfrentaram, como modificaram estratégias, que relações estabeleceram com colegas, quais palavras ou gestos acompanharam a exploração e que intervenções adultas alteraram o percurso. A precisão não se confunde com extensão: notas breves, datadas e focadas podem oferecer mais elementos para análise do que relatos longos organizados por fórmulas genéricas.

A seleção é inevitável. Nenhum profissional consegue registrar integralmente tudo o que acontece em uma jornada coletiva. Fotografar ou escrever sobre determinado episódio significa considerá-lo relevante e deixar outros acontecimentos fora do enquadramento. Por isso, a seleção precisa ser orientada por perguntas pedagógicas: como os bebês exploram permanência e desaparecimento? De que maneira o grupo negocia o uso de um espaço? Que estratégias utiliza para transportar objetos? Como as crianças representam experiências do território? Perguntas desse tipo organizam o olhar sem aprisioná-lo, permitindo reconhecer fenômenos imprevistos (Pinazza; Fochi, 2018).

Após a coleta, inicia-se a interpretação. Os registros são revisitados, relacionados entre si e contextualizados no tempo. Uma ação isolada não autoriza conclusões estáveis sobre a criança. É o acompanhamento longitudinal que permite observar continuidades, mudanças, recorrências e rupturas. A interpretação deve evitar diagnósticos improvisados, adjetivações e explicações centradas em traços de personalidade. Em lugar de afirmar que uma criança é desinteressada, agressiva ou tímida, a documentação precisa descrever situações, relações, condições ambientais e mediações, indicando como diferentes contextos favorecem ou dificultam sua participação.

A narrativa documental não é simples transcrição da realidade. Ao organizar imagens, falas, comentários e produções, o educador constrói uma versão argumentada do percurso. Essa narrativa deve ser aberta à revisão e ao diálogo, pois diferentes observadores podem atribuir sentidos distintos ao mesmo episódio. A presença de múltiplas perspectivas reduz a tendência de fixar a criança em uma identidade única. Professoras do mesmo agrupamento, coordenação, famílias e as próprias crianças podem contribuir para ampliar a leitura, acrescentar informações e questionar interpretações inicialmente tomadas como evidentes (Simiano, 2018; Mello; Barbosa; Faria, 2017).

A documentação também produz memória. Nos CEIs, onde as transformações corporais, comunicativas e relacionais ocorrem rapidamente, revisitar registros ajuda crianças e adultos a reconhecer percursos que não seriam perceptíveis no instante. Fotografias, objetos, desenhos, áudios e relatos podem permitir que uma criança retome uma experiência, compare produções, recorde parceiros e formule novos comentários. A me-

mória não é apenas retrospectiva; torna-se recurso para novas investigações. Ao reencontrar marcas de um processo anterior, o grupo pode decidir como continuar, modificar ou abandonar uma hipótese.

Essa perspectiva aproxima documentação e avaliação formativa. Avaliar não significa medir a distância entre a criança e um padrão homogêneo, mas compreender processos para ajustar a ação pedagógica. O foco desloca-se do julgamento para a interpretação e para a tomada de decisão. Os registros mostram o que as crianças já elaboram, quais desafios enfrentam, que apoios utilizam e quais contextos ampliam sua potência. Simultaneamente, mostram a adequação dos tempos, espaços, materiais e intervenções oferecidos pela instituição. A avaliação incide, portanto, sobre as aprendizagens e sobre as condições pedagógicas que as tornam possíveis.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, bibliográfica e documental. A opção por essa abordagem decorre do objetivo de interpretar concepções, funções e procedimentos atribuídos à documentação pedagógica, e não de quantificar sua frequência nas unidades. A investigação bibliográfica reuniu estudos sobre pedagogias participativas, escuta, observação, registro, avaliação formativa e desenvolvimento profissional. A análise documental concentrou-se em marcos nacionais e municipais que regulam ou orientam a Educação Infantil e os registros pedagógicos.

O corpus normativo nacional foi constituído pela Lei nº 9.394/1996, pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, pela Base Nacional Comum Curricular e pela Lei nº 13.709/2018. No âmbito municipal, foram examinados o Currículo Integrador da Infância Paulistana, o Currículo da Cidade: Educação Infantil, a Instrução Normativa SME nº 2/2019, a segunda edição da Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil e a Resolução CME nº 2/2024. Esses documentos foram selecionados por apresentarem princípios curriculares, diretrizes de avaliação, instrumentos de registro e responsabilidades institucionais aplicáveis aos CEIs da cidade de São Paulo.

A leitura foi organizada por categorias analíticas construídas a partir do problema da pesquisa: a) concepção de criança e infância; b) diferença entre registro e documentação; c) relação entre observação, escuta, planejamento e avaliação; d) instrumentos e suportes; e) participação das crianças e famílias; f) papel da coordenação pedagógica; g) riscos éticos, organizacionais e políticos. As categorias não foram tratadas como compartimentos rígidos, pois aparecem interligadas nos documentos. A Carta de Intenções, por exemplo, é simultaneamente instrumento de planejamento, expressão de autoria docente e referência para a análise posterior dos registros (Bardin, 2016; São Paulo, 2022b).

A interpretação adotou uma perspectiva crítico-compreensiva. Isso significa que os documentos foram reconhecidos como produções históricas que expressam avanços, escolhas e disputas, e não como prescrições neutras. A análise buscou identificar convergências entre a política municipal e a literatura especializada, mas também tensões que podem surgir na implementação, como padronização, excesso de registros, redução da docência à observação, exposição de dados pessoais e desigualdade de condições entre unidades. O estudo não pretende avaliar empiricamente todas as práticas da rede, o que exigiria observação de campo, entrevistas e análise de documentos produzidos em CEIs específicos. Seus resultados referem-se às possibilidades e limites inscritos no arcabouço analisado.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CEIs DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

DA EXIGÊNCIA LEGAL À POLÍTICA MUNICIPAL DE REGISTROS

A política paulistana de registros insere-se em uma trajetória nacional de reconhecimento da especificidade avaliativa da Educação Infantil. A LDB estabelece o acompanhamento e o registro como base da avaliação, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais rejeitam seleção, promoção e classificação. A BNCC reafirma interações e brin-

cadeiras como eixos estruturantes e define direitos de aprendizagem que não podem ser adequadamente acompanhados por testes ou listas descontextualizadas. Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são direitos que se manifestam em situações relacionais e demandam observação de processos.

No município de São Paulo, o Currículo Integrador da Infância Paulistana concebe a documentação como processo cooperativo de observação e interpretação. O texto enfatiza que documentar pressupõe contextualizar, conhecer e olhar as minúcias da realidade vivida coletivamente. Também atribui à documentação a função de comunicar experimentações, descobertas, ideias e aprendizagens expressas em múltiplas linguagens, valorizando autoria e protagonismo infantil e docente. Essa formulação vincula a prática documental à continuidade educativa e à construção de uma cultura institucional de reflexão.

O Currículo da Cidade aprofunda essa perspectiva ao apresentar três funções articuladas: estabelecer diálogo político entre escola, famílias e comunidade; acompanhar e produzir memória da vida individual e coletiva; e constituir material para reflexão sobre o processo educativo. A documentação aparece como instrumento de responsabilização compartilhada, não no sentido de controle externo, mas de publicização argumentada das escolhas curriculares. Ao tornar visíveis as experiências e as intenções, a unidade cria condições para que diferentes sujeitos participem da discussão sobre a educação oferecida.

A Orientação Normativa de Registros explicita que não existe um modelo único a ser perseguido. Essa afirmação é coerente com a diversidade territorial, cultural e institucional da rede. Um CEI que atende bebês em período integral, uma unidade localizada em território indígena urbano, um centro com forte presença de famílias migrantes ou uma instituição parceira dispõem de contextos e repertórios distintos. Padronizar instrumentos pode facilitar controle administrativo, mas tende a reduzir a capacidade de cada coletivo construir formas significativas de registrar e comunicar seu percurso (São Paulo, 2022b).

A ausência de modelo único, contudo, não significa ausência de critérios. Os documentos municipais defendem sistematicidade, intencionalidade, continuidade, participação e devolutiva. Um registro de qualidade precisa estar vinculado a perguntas, apresentar contexto, evitar julgamentos, acompanhar processos ao longo do tempo e subsidiar decisões. Também deve ser acessível aos interlocutores para os quais foi produzido. Um texto destinado à formação docente pode conter conceitos e hipóteses mais densos; uma documentação devolvida às crianças precisa favorecer reconhecimento e participação; uma comunicação às famílias deve ser clara sem simplificar o percurso.

INSTRUMENTOS E SUPORTES NO COTIDIANO DO CEI

A Carta de Intenções constitui o ponto de partida do planejamento anual ou semestral. Diferentemente de um plano fechado, apresenta concepções, compromissos, possibilidades de projetos, experiências, brincadeiras e contextos que o professor pretende oferecer. Sua função é declarar uma direção inicial que será revista à luz das manifestações das crianças e dos registros do percurso. A autoria docente é central: modelos rígidos esvaziam a carta, transformando-a em peça formal. Sua revisão periódica permite identificar o que se confirmou, o que precisou ser abandonado e quais novas perguntas emergiram (São Paulo, 2022b).

O diário de bordo ou registro diário acompanha os acontecimentos do grupo. Ele pode reunir descrições focadas, perguntas, hipóteses, decisões, falas, esquemas e referências a fotografias ou produções. Sua eficácia depende de regularidade e de seleção. Um diário que tenta relatar todas as rotinas torna-se exaustivo e pouco analítico; um diário usado apenas para registrar ocorrências disciplinares perde sua função pedagógica. O instrumento deve ajudar o educador a compreender o que aconteceu, por que considera o episódio relevante e que continuidade poderá ser proposta.

O caderno de observação do bebê e da criança permite acompanhar singularidades sem isolar o sujeito do contexto. Nele podem ser

registradas ações, gestos, vocalizações, relações, preferências circunstanciais, estratégias de exploração e mudanças percebidas ao longo do tempo. A orientação municipal recomenda que as anotações integrem a rotina profissional e sejam distribuídas durante semanas e meses, evitando a produção apressada de relatórios ao final do semestre. O caderno não deve funcionar como ficha clínica ou catálogo de comportamentos; sua finalidade é reunir evidências que apoiem a compreensão da trajetória e das mediações necessárias (São Paulo, 2022b).

Os relatórios de acompanhamento das aprendizagens sintetizam percursos individuais e coletivos. Sua escrita exige articular registros acumulados, experiências significativas, formas de participação, descobertas, desafios e intervenções realizadas. Relatórios frágeis costumam recorrer a adjetivos, comparações ou fórmulas repetidas; relatórios consistentes descrevem situações e mostram transformações. Em vez de afirmar que a criança apresenta dificuldade de socialização, é mais informativo narrar como participa em diferentes agrupamentos, quais contextos favorecem aproximações, que conflitos surgem e que mediações foram construídas.

O portfólio reúne uma seleção intencional de materiais que documenta processos. Pode ser individual, coletivo, físico ou digital, mas não deve converter-se em pasta cronológica de atividades. A escolha precisa responder a um propósito e incluir vestígios que mostrem continuidade, revisão e complexificação. Produções semelhantes realizadas em momentos diferentes, quando acompanhadas de comentários, podem evidenciar mudanças de estratégia ou representação. Fotografias de uma investigação, transcrições de conversas e pequenos textos docentes podem contextualizar materiais que, isolados, seriam incompreensíveis para crianças e famílias.

Fotografias, vídeos e áudios ampliam a capacidade de observar ações simultâneas, gestos rápidos e linguagens não verbais. Um vídeo curto pode permitir que a equipe identifique movimentos e interações que não foram percebidos durante a experiência. O áudio preserva entonações, pausas e negociações. A fotografia pode organizar sequências temporais e devolver às crianças imagens de seus processos. Contudo, tais recursos exigem parcimônia. Registrar permanentemente interfere na relação, pode retirar o adulto da interação e produz grande volume de arquivos sem garantia de análise. A pergunta central deve ser o que se pretende compreender e não quantos registros podem ser acumulados.

As produções das próprias crianças constituem documentação quando preservadas com contexto e possibilidade de interpretação. Desenhos, modelagens, construções, marcas gráficas, mapas, coleções, fotografias feitas por crianças e comentários ditados ao adulto podem revelar processos de pensamento. O valor não está em selecionar apenas produtos considerados bonitos ou bem-acabados. Tentativas, rasuras, desmontagens e versões provisórias são fundamentais para compreender a pesquisa infantil. Exibir apenas resultados finais reforça uma lógica de desempenho e apaga o caminho percorrido.

Nos momentos de cuidado, os instrumentos precisam captar aprendizagens que não se apresentam como atividade dirigida. A maneira como o bebê antecipa etapas da troca, participa da alimentação, reconhece objetos pessoais, comunica desconforto, coopera com outro bebê ou experimenta movimentos durante o repouso compõe o currículo do CEI. Documentar essas situações rompe a separação entre educar e cuidar e reconhece que autonomia, vínculo, corporeidade e comunicação são construídos no cotidiano. Também impede que o relatório se concentre exclusivamente em propostas produzidas para fotografar ou gerar produtos visíveis.

A complementaridade entre instrumentos é mais importante do que a adoção de todos eles. Cada unidade precisa definir coletivamente quais suportes são necessários, como serão utilizados, quem os lerá, onde serão armazenados e em que momentos serão analisados. Multiplicar cadernos, formulários, planilhas, plataformas e portfólios sem coordenação fragmenta o trabalho e aumenta a sobrecarga. Uma política institucional coerente reduz duplicidades e estabe-

lece fluxos: observar, registrar, selecionar, interpretar, devolver, comunicar e replanejar (Gontijo; Portugal; Ostetto, 2023; São Paulo, 2022b).

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, CURADORIA E FORMAÇÃO EM CONTEXTO

A documentação pedagógica não se sustenta apenas pelo esforço individual das professoras. Sua consolidação depende de condições institucionais, especialmente tempo de estudo, encontros coletivos, acesso a recursos e acompanhamento da coordenação. A própria orientação municipal afirma que não há sentido em solicitar registros docentes sem que a gestão realize devolutivas. Ler, comentar e problematizar registros faz parte da função formativa da coordenação, que precisa ajudar o grupo a avançar da descrição para a análise, sem impor uma escrita uniforme.

A devolutiva qualificada não corrige apenas ortografia ou organização formal. Ela formula perguntas que ampliam o pensamento docente: o que as ações das crianças permitem supor? Quais elementos do ambiente influenciaram a experiência? Que outras interpretações são possíveis? A voz de quais crianças não aparece? O que esse episódio sugere para o planejamento? Perguntas desse tipo transformam o registro em objeto de formação e ajudam a construir uma linguagem profissional menos moralizante e mais situada.

A curadoria corresponde à escolha e organização dos registros que serão analisados ou comunicados. Não se trata de selecionar apenas experiências bem-sucedidas. Uma curadoria formativa também preserva impasses, tentativas frustradas, conflitos e mudanças de direção, pois são esses materiais que frequentemente geram aprendizagem profissional. A equipe pode comparar registros de diferentes grupos, observar recorrências, identificar crianças invisibilizadas e discutir se os instrumentos adotados dão conta das múltiplas linguagens presentes no CEI.

Os horários coletivos podem ser organizados como laboratórios de interpretação. Pequenos conjuntos de registros são apresentados sem conclusões definitivas; o grupo descreve o que vê, diferencia evidência de inferência, levanta hipóteses e propõe continuidades. Essa metodologia diminui a tendência de avaliar a prática pelo gosto pessoal e fortalece critérios compartilhados. Também permite que professoras reconheçam saberes produzidos no próprio trabalho, superando formações baseadas exclusivamente na transmissão de conceitos externos.

A gestão precisa, ainda, proteger tempo e reduzir exigências redundantes. A recomendação de registrar sistematicamente pode converter-se em sobrecarga quando somada a demandas administrativas desconectadas. É responsabilidade institucional definir prioridades e reconhecer que observar com qualidade também requer presença junto às crianças. O adulto que passa grande parte da jornada atrás de uma tela ou câmera pode produzir muitos arquivos e pouca relação. A documentação deve servir ao encontro educativo, não o substituir (Horn; Fabris, 2018; Pinazza; Fochi, 2018).

POTENCIALIDADES, TENSÕES E CONDIÇÕES DE EFETIVAÇÃO

PARTICIPAÇÃO INFANTIL E DIÁLOGO COM AS FAMÍLIAS

A participação das crianças na documentação pode ocorrer em diferentes níveis. Elas podem rever fotografias, escolher produções, comentar experiências, ditar legendas, organizar sequências, decidir o que desejam retomar e produzir registros próprios. Com bebês, a participação não depende de resposta verbal: o educador observa reações diante de imagens, objetos e narrativas, reconhecendo aproximações, gestos, vocalizações e escolhas. Devolver documentação ao grupo transforma a criança de objeto do registro em interlocutora do processo.

Com as famílias, a documentação pode superar comunicações centradas em alimentação, sono, comportamento ou eventos. Ao compartilhar processos, o CEI oferece elementos concretos para que familiares compreendam como bebês e crianças aprendem por meio de brincadeiras, explorações e relações. Fotografias contextualizadas, narrativas, portfólios e reuniões com análise de registros podem produzir diálogo mais

qualificado do que apresentações genéricas sobre o projeto. As famílias também acrescentam memórias, palavras em diferentes línguas, informações sobre o território e interpretações que ampliam a leitura institucional.

Entretanto, compartilhar não significa expor indiscriminadamente. A documentação pública precisa considerar consentimento, finalidade, circulação e proteção de dados. Imagens em grupos de mensagens, redes sociais e plataformas digitais podem ser copiadas e reutilizadas fora do controle da instituição. Informações sobre saúde, comportamento, deficiência, conflitos familiares ou situações de vulnerabilidade exigem tratamento especialmente cuidadoso. A Lei Geral de Proteção de Dados determina que o tratamento de dados de crianças observe seu melhor interesse, princípio que deve orientar tanto registros internos quanto comunicações externas.

A proteção da privacidade não deve ser interpretada como impedimento absoluto ao uso pedagógico de imagens. Exige governança: autorizações claras, definição de canais, acesso restrito quando necessário, armazenamento seguro, prazos de guarda e seleção criteriosa. Também requer escuta das crianças, inclusive sobre situações em que não desejam ser fotografadas ou expostas. A recusa precisa ser reconhecida como expressão legítima. Uma documentação eticamente consistente preserva dignidade e evita imagens constrangedoras, estereotipadas ou desvinculadas de propósito educativo.

RISCOS DE BUROCRATIZAÇÃO, ESTETIZAÇÃO E CONTROLE

O primeiro risco é a burocratização. Ela ocorre quando a produção de registros passa a ser medida pelo volume, pela regularidade formal ou pelo preenchimento de campos. Nessa lógica, professoras escrevem para comprovar que trabalharam e gestores conferem documentos para verificar cumprimento. O resultado pode ser uma linguagem padronizada, repetitiva e distante das experiências reais. Combater esse risco exige reduzir instrumentos, explicitar sua finalidade e analisar se o material produzido efetivamente influencia decisões pedagógicas.

O segundo risco é a estetização. Painéis, portfólios e mini-histórias podem tornar-se produtos destinados a impressionar adultos, com imagens selecionadas por beleza, textos idealizados e conflitos apagados. A estética é parte da comunicação e merece cuidado, mas deve estar subordinada à ética e à inteligibilidade. Uma composição visualmente atraente que não mostra processo, diversidade e contexto transforma a criança em objeto de exibição. A documentação precisa suportar a complexidade da experiência, incluindo incertezas e negociações.

O terceiro risco é a vigilância. Tecnologias digitais facilitam registro contínuo e armazenamento massivo, criando a expectativa de que toda ação seja capturada. Horn e Fabris problematizam a documentação como tecnologia de governamento, mostrando que a visibilidade pode produzir sujeitos permanentemente observados e descritos. Essa crítica não invalida a documentação, mas impede sua naturalização. Registrar deve ser uma escolha pedagógica limitada e justificável, e não um monitoramento constante da criança (Horn; Fabris, 2018).

O quarto risco é o esvaziamento da ação docente. Uma leitura simplificada do protagonismo infantil pode levar o adulto a apenas seguir interesses aparentes, evitando oferecer desafios ou conhecimentos que não surgiram espontaneamente. A documentação, nesse caso, funcionaria como celebração de qualquer acontecimento, sem análise de sua potência. Escutar crianças não significa abdicar da responsabilidade de ensinar, mediar e ampliar o mundo. O professor seleciona materiais, organiza tempos, introduz linguagens, garante encontros com patrimônios culturais e enfrenta preconceitos presentes nas interações.

Há, ainda, o risco de a documentação reproduzir vieses sociais. O olhar adulto pode registrar mais frequentemente crianças comunicativas, que se aproximam do professor ou cujas ações correspondem às expectativas institucionais. Bebês silenciosos, crianças negras, migrantes, com deficiência ou que utilizam formas de comunicação não convencionais podem aparecer principalmente em registros de cuidado, conflito ou dificuldade. A análise coletiva precisa inter-

rogar quem ganha visibilidade, em quais situações e com quais adjetivos, incorporando perspectivas antirracistas, inclusivas e interculturais.

PRINCÍPIOS PARA UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE DOCUMENTAÇÃO

Uma política institucional consistente começa pela definição de finalidades. A equipe deve responder por que registra, o que pretende conhecer, como utilizará os materiais e quem serão os interlocutores. Essa clareza evita a reprodução automática de instrumentos. O mesmo registro pode servir a propósitos diferentes, mas precisa ser reorganizado conforme a finalidade. Notas de observação destinadas à formação não devem ser simplesmente entregues às famílias; um relatório semestral não substitui a análise semanal que orienta o planejamento.

O segundo princípio é a sustentabilidade do trabalho. A unidade precisa estabelecer um conjunto reduzido de instrumentos articulados, com periodicidades realistas. A Carta de Intenções orienta o percurso; registros cotidianos alimentam a análise; portfólios e narrativas comunicam seleções; relatórios sintetizam trajetórias. Plataformas digitais só devem ser incorporadas quando diminuem duplicidades e preservam segurança. A pergunta não é qual instrumento é mais moderno, mas qual contribui para compreender e qualificar o currículo.

O terceiro princípio é a análise coletiva. A documentação se fortalece quando deixa de ser arquivo privado e se torna matéria de diálogo profissional. Reuniões periódicas podem trabalhar com poucos registros, permitindo descrição detalhada, confronto de hipóteses e planejamento. A coordenação deve acompanhar sem homogeneizar estilos, valorizando autoria e construindo critérios comuns. Essa cultura de colaboração também protege professoras de interpretações solitárias e definitivas sobre as crianças (Rinaldi, 2012; Gontijo; Portugal; Ostetto, 2023).

O quarto princípio é a participação e a devolutiva. Crianças precisam reencontrar suas experiências e reconhecer que suas ações produzem memória e continuidade. Famílias devem receber comunicações que evidenciem processos, sem jargão excessivo nem julgamento. A devolutiva também ocorre entre profissionais: registros analisados precisam retornar ao planejamento em forma de mudanças concretas nos espaços, materiais, agrupamentos e intervenções. Sem esse retorno, a documentação encerra-se em si mesma.

O quinto princípio é a ética da representação. Documentar alguém significa produzir uma narrativa pública ou institucional sobre sua vida. Essa responsabilidade exige linguagem descritiva, contextualização, respeito à privacidade, reconhecimento da diversidade e abertura à contestação. Crianças não podem ser reduzidas a diagnósticos, comportamentos ou episódios isolados. A documentação deve mostrar capacidades e desafios sem negar conflitos, sempre relacionando-os às condições e mediações presentes.

Quando esses princípios se articulam, a documentação deixa de ser tarefa adicional e passa a integrar o ciclo pedagógico. O educador observa a experiência, produz vestígios, seleciona materiais, interpreta com outros, devolve aos sujeitos, comunica percursos e reorganiza o ambiente. O novo planejamento gera outras experiências e registros, reiniciando o processo. Essa circularidade não é repetição mecânica, mas movimento investigativo que produz conhecimento situado sobre bebês, crianças, docentes e instituição (Pinazza; Fochi, 2018; Rinaldi, 2012).

CONCLUSÃO

A análise realizada permite afirmar que a documentação pedagógica ocupa posição central na Educação Infantil proposta pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Nos CEIs, ela articula acompanhamento das aprendizagens, planejamento contínuo, avaliação formativa, memória institucional, diálogo com as famílias e desenvolvimento profissional. Sua relevância decorre do fato de que bebês e crianças bem pequenas expressam conhecimentos, desejos e hipóteses por múltiplas linguagens, frequentemente em situações cotidianas que não produzem resultados materiais imediatamente visíveis.

O estudo evidenciou que registro e documentação não são equivalentes. O registro

produz vestígios; a documentação surge quando esses materiais são selecionados, contextualizados, interpretados, compartilhados e convertidos em fundamento para novas decisões. Fotografias, vídeos, áudios, cadernos, diários, produções infantis, portfólios, relatórios e narrativas somente adquirem valor pedagógico quando respondem a perguntas claras, acompanham processos e retornam ao planejamento. A quantidade de arquivos, portanto, não substitui a qualidade da análise.

A inexistência de um modelo único é coerente com a diversidade territorial e institucional da rede, mas não dispensa critérios comuns. Intencionalidade, continuidade, participação, devolutiva, proteção da dignidade e articulação com o currículo precisam orientar os instrumentos escolhidos. A coordenação pedagógica possui papel decisivo na garantia de tempos coletivos, na leitura problematizadora dos registros e na redução de exigências redundantes. Sem essas condições, a documentação tende a tornar-se atividade individual, burocrática e desvinculada das decisões do cotidiano.

Também foram reconhecidos riscos de estetização da infância, padronização das narrativas, vigilância excessiva, exposição de dados pessoais, reprodução de preconceitos e sobrecarga profissional. Enfrentá-los exige uma ética da representação que reconheça toda narrativa como parcial, revisável e produtora de efeitos sobre a maneira como cada criança será compreendida. Conclui-se que a documentação qualifica o trabalho dos CEIs quando integra observação, interpretação, participação, comunicação e replanejamento. Sua função principal não é comprovar a realização de atividades, mas produzir conhecimento situado sobre as experiências construídas entre crianças e adultos, fortalecendo uma Educação Infantil democrática, investigativa e comprometida com os direitos de bebês e crianças.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 22 jun. 2026.

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

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

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

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONTIJO, Flávia; PORTUGAL, Gabriela; OSTETTO, Luciana Esmeralda. A documentação pedagógica como estratégia metodológica: diálogo com experiências de Portugal e do Brasil. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 25, n. 48, 2023. DOI: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e94207. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/94207. Acesso em: 22 jun. 2026.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Documentação pedagógica na Educação Infantil: tecnologia de governamento da infância contemporânea. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 20, n. 2, p. 539-554, abr./jun. 2018. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v20i2.8647105.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). Documentação pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. Em Aberto, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

OSTETTO, 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: Papirus, 2008. p. 13-32.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 202-213, jul./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.26843/v8.n2.2015.526.

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

PANDINI-SIMIANO, Luciane; LISBOA, Anna Carla Luz. Documentação pedagógica em uma experiência formativa na Educação Infantil: um olhar para o princípio estético. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, e246869, p. 1-20, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248246869.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sergio. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. Revista Linhas, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. DOI: https://doi.org/10.5965/1984723819402018184.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 2, de 8 de abril de 2024. Consolida e atualiza normas para autorização, supervisão e atendimento de qualidade em unidades de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: CME, 2024. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/resolucao-secretaria-municipal-de-educacao-sme-cme-2-de-8-de-abril-de-2024. Acesso em: 22 jun. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/25425.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 2, de 6 de fevereiro de 2019. Aprova a Orientação Normativa nº 1, de 6 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre os registros na Educação Infantil. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 7 fev. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022b. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Orientacao-Normativa-Registros-Educacao-Infantil-2-ed.pdf. Acesso em: 22 jun. 2026.

SIMIANO, Luciane Pandini. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche. Pro-Posições, Campinas, v. 29, n. 3, p. 164-186, set./dez. 2018.