



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**ANA PAULA AZEVEDO FURTADO**

**A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO UMA POSSIBILIDADE DE  
TRANSFORMAÇÃO DA PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FORTALEZA**

**2023**

ANA PAULA AZEVEDO FURTADO

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO UMA POSSIBILIDADE DE  
TRANSFORMAÇÃO DA PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de doutora em Educação Brasileira. Área de concentração: Linguagens e Práticas educativas.

Orientadora: Prof.(a) Dr.(a) Silvia Helena Vieira Cruz

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

F987d Furtado, Ana Paula Azevedo.  
A Documentação Pedagógica como uma possibilidade de transformação da Pedagogia na Educação Infantil /  
Ana Paula Azevedo Furtado. – 2023.  
292 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Silvia Helena Vieira Cruz.

1. educação infantil. 2. participação. 3. Documentação Pedagógica. 4. transformação. 5. prática pedagógica. I.  
Titulo.

CDD 370

---

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO UMA POSSIBILIDADE DE  
TRANSFORMAÇÃO DA PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira.  
Área de concentração: Linguagens e Práticas educativas.

Aprovada em 25/09/2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.(a) Dr.(a) Silvia Helena Vieira Cruz  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof.(a) Dr.(a) Maria Carmen Silveira Barbosa  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

---

Prof.(a) Dr.(a) Denise Maria de Carvalho Lopes  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Prof.(a) Dr.(a) Monica Apezatto Pinazza  
Universidade de São Paulo – USP

---

Prof.(a) Dr.(a) Rosimeire Costa de Andrade Cruz  
Universidade Federal do Ceará – UFC

Para minha menina Ana Clarice, luz da  
minha vida.

Às meninas e meninos da nossa cidade,  
que seus direitos à uma educação plena  
sejam respeitados e garantidos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu guia e oportunizar vida com saúde, por ter me garantido forças, sobretudo, em tempos tão difíceis, durante a pandemia, para não desistir desse sonho de produzir pesquisa. O sonho foi maior que a dor, gratidão Deus!

Há um ditado africano que diz que é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança. Eu dividi o desafio de fazer pesquisa com o de maternar, então agradeço à minha pequena aldeia por terem dividido comigo esses dois desafios. Gratidão a minha mãe, Aila, por ter sido a mãe que minha filha precisou, quando eu não pude ser. Ao meu pai, Francisco, e meus irmãos Júnior e Fabricio, por serem referências e apoio em nossas vidas.

À professora Silvia Helena Vieira Cruz, por ser uma inspiração para professoras e professores por todo o Brasil, por ser uma incansável defensora dos direitos das crianças e orientar esta pesquisa com rigor e atenção. Não haveria tese sem suas leituras atentas e paciência.

À professora Rosimeire Cruz, por suas contribuições em minha formação acadêmica e profissional, desde a Especialização em Docência na Educação Infantil. Pelas leituras atentas, nas qualificações e na defesa desta tese. Sua leitura atenciosa foi muito importante.

Às professoras Denise Lopes e Maria Carmen Barbosa por terem aceitado participar das qualificações e defesa desta tese. Suas contribuições foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

À professora Mônica Pinazza, por aceitar participar da defesa desta tese. Suas ponderações foram muito importantes.

À amiga Ana Carine Paiva, por ter sido companhia constante durante o mestrado e doutorado. Sua amizade, inspiração e companheirismo me fortaleceram e ajudaram a não desistir. Obrigada por ser uma fortaleza e uma pesquisadora exemplar.

Às queridas amigas “Ucecanas”, Renata, Cinthia, Roberta, Germania, Karina e Marcos, por serem presença constante em minha vida. Obrigada pelos apoios e pelos momentos de respiros.

Às amigas do Grupo Mirare, pelas partilhas e estudos, principalmente às queridas Janaina Clarindo, Cybele Pedreira, Paloma Almeida, Rozenda Valetim, Janice Débora, Fabíola Morais, por além de muitas reflexões, terem me afetado de tantos modos.

Às professoras, coordenadora e assistentes educacionais que aceitaram participar desta pesquisa. Por suas disponibilidades para ouvir e, sobretudo, para falar e ensinar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

À Secretaria Municipal da Educação, principalmente, Dalila Saldanha e Simone Calandrini, por permitir a realização desta pesquisa em uma das unidades de educação de Fortaleza.

## RESUMO

Esse estudo possui como propósito principal analisar os processos de apropriação da Documentação Pedagógica e suas possíveis repercussões na transformação das práticas pedagógicas, a partir de uma intervenção formativa em uma instituição de Educação Infantil. Nesta tese, o valor da participação dos sujeitos é visto como um princípio fundamental, inclusive das crianças, nas decisões que as envolvem e há a compreensão de que esse envolvimento traz benefícios à toda sociedade. Entendemos a escola como um importante ambiente de constituição dos indivíduos e adotamos a perspectiva teórica que trata a Documentação Pedagógica como um processo complexo composto por outros processos os quais podem fomentar as práticas pedagógicas de participação e, com isso, mudar o modo de conceber a Pedagogia e fazer Educação. A pesquisa possui abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (2011), que permitiu ações dialógicas com todos os envolvidos visando a resolução de problemas, a tomada de consciência e a produção de conhecimento (THIOLLENT, 2011). Deu-se através de entrevistas, observações e realização de diálogos formativos. As matrizes pedagógicas que sustentam essa tese versam sobre Documentação Pedagógica, Pedagogias participativas, Pedagogia das infâncias e recomposição de práticas pedagógicas. A vivência no campo junto às profissionais participantes denotou a existência de movimentos iniciais de elaboração de novos modos de desenvolver as práticas pedagógicas, mas também revelou a manutenção de concepções presentes em modelos teóricos centrados na transmissão e que ainda é necessário interrogar as jornadas de aprendizagens empreendidas nas instituições de Educação Infantil. A apropriação do processo de Documentação Pedagógica mostrou-se como um caminho complexo e subjetivo, trilhado de modo diferente por cada docente, mas, em todas as formas apresentou evidências de avanços nas reflexões sobre as infâncias e as relações importantes de serem vividas no espaço coletivo da instituição. Consideramos que é imperativo rever as condições de trabalho e o formato das formações continuadas realizadas pelas diversas redes municipais, de modo que contribuam para desestruturar os saberes remanescentes de modelos transmissivos, levando em consideração a necessidade dos professores se conhecerem mais, conscientizarem-se das suas práticas educativas e da possibilidade de as reconstruírem.



**Palavras-chave:** educação infantil; documentação pedagógica; participação; transformação; prática pedagógica.

## ABSTRACT

The main purpose of this study is to analyze the processes of appropriation of Pedagogical Documentation and its possible repercussions on the transformation of pedagogical practices, based on a training intervention in an early childhood education institution. In this thesis, the value of the subjects' participation is seen as a fundamental principle, including that of the children, in the decisions that involve them. That this involvement brings benefits to society as a whole. We see the school as an important environment for the constitution of individuals and we adopt the theoretical perspective that treats Pedagogical Documentation as a complex process made up of other processes which can foster participatory pedagogical practices and thereby change the way we conceive of pedagogy and education. The research has a qualitative approach, of the action-research type, according to Thiollent (2011), which allowed for dialogic actions with all those involved with a view to solving problems, raising awareness and awareness and the production of knowledge (THIOLENT, 2011). It took place through interviews, observations and formative dialogues. The pedagogical that underpin this thesis are Pedagogical Documentation, Participatory Pedagogies, Childhood Pedagogy and the recomposition of pedagogical practices. The field experience with the participating professionals revealed the existence of initial movements of elaboration of new ways of developing pedagogical practices, but also revealed the maintenance of conceptions present in theoretical models centered on transmission and that it is still necessary to interrogate the learning journeys undertaken in Early Childhood Education institutions. The appropriation of the process of Pedagogical Documentation proved to be a complex and subjective path, treaded differently by each teacher, but in all ways presented evidence of progress in reflections on childhood and the relationships important to be experienced in the collective space of the institution. We believe that it is imperative to review the format of the continuing education courses carried out by the various municipal networks, so that they contribute to breaking down the knowledge that remains from transmissive transmissive models, taking into account the need for teachers to become more teachers to get to know each other better, to become aware of their educational practices and the possibility of reconstructing them.

**Keywords:** early childhood education; pedagogical documentation; participation; transformation; pedagogical practice.

## RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es analizar los procesos de apropiación de la Documentación Pedagógica y sus posibles repercusiones en la transformación de las pedagógicas, a partir de una intervención formativa en una institución de Educación Infantil. En esta tesis, se considera como principio fundamental el valor de la participación de los sujetos, incluyendo la de los niños, en las decisiones que los involucran y que esta participación aporta beneficios a la sociedad en su conjunto. Vemos la escuela como un entorno importante para la constitución de los individuos y hemos adoptado la perspectiva teórica que trata la Documentación Pedagógica como un proceso complejo formado por otros procesos que pueden fomentar prácticas pedagógicas participativas y, por tanto cambiar la forma en que concebimos la pedagogía y la educación. La investigación tiene un enfoque cualitativo, del tipo investigación-acción, según Thiollent (2011), que permitió acciones con todos los involucrados para resolver problemas, sensibilizar y producir conocimiento (Thiollent, 2011). Se llevó a cabo a través de entrevistas, observaciones y diálogos formativos. Los fundamentos pedagógicos que sustentan esta tesis son Documentación Pedagógica, Pedagogías Participativas Pedagógicas, Pedagogía de la Infancia y la recomposición de las prácticas pedagógicas. La experiencia de campo con los profesionales participantes reveló la existencia de movimientos iniciales hacia nuevas formas de desarrollo de las prácticas pedagógicas, pero también el mantenimiento de concepciones presentes en modelos teóricos centrados en la transmisión y que aún es necesario cuestionar los trayectos de aprendizaje realizados en las instituciones de Educación Infantil. La apropiación del proceso de Documentación Pedagógica demostró ser un camino complejo y subjetivo, recorrido de manera diferente por cada docente, pero en todos los casos mostró evidencias de avances en las reflexiones sobre la infancia y las importantes relaciones que se viven en el espacio colectivo de la institución. Creemos que es imperativo revisar el formato de los programas de formación continua llevados a cabo por las diversas redes municipales, de modo que contribuyan a romper el conocimiento que permanece de los modelos transmisivos, teniendo en cuenta la necesidad de que los profesores se conozcan mejor, tomen conciencia de su papel en el proceso. necesidad de que los profesores se conozcan mejor, tomen conciencia de sus prácticas educativas y de la posibilidad de reconstruirlas.

**Palavras-chave:** educación infantil; documentación pedagógica; participación; transformación; práctica pedagógica.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Pesquisas encontradas sobre o tema Documentação Pedagógica – BDTD.....	32
Quadro 2	– Síntese das características da identidade da Educação Infantil.....	55
Quadro 3	– Quadro 3: Elementos que sustentam e constituem a prática docente na EI /Relação com a DP.....	99
Quadro 4	– Síntese dos procedimentos presentes no processo de DP.....	109
Quadro 5	– Perfil das colaboradoras.....	136
Quadro 6	– Perfil das colaboradoras.....	137
Quadro 7	– Organização dos atendimentos.....	139
Quadro 8	– Organização dos agrupamentos no ano de 2022.....	140
Quadro 9	– Modalidade de realização das estratégias da pesquisa.....	147
Quadro 10	– Tempo das entrevistas.....	149
Quadro 11	– Quantidade de turmas observadas por agrupamento.....	150
Quadro 12	– Temas presentes nas entrevistas.....	161
Quadro 13	– Síntese sobre o uso dos instrumentos de observação e registro.....	192
Quadro 14	– Indicação de ampliação de estudos a partir das necessidades apresentadas.....	257

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DP	Documentação Pedagógica
EI	Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
SARS-COV-2	Corona vírus 2 da Síndrome respiratória aguda grave

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1.1</b>	<b>Levantamento das pesquisas sobre a temática</b> .....	32
<b>2</b>	<b>AS MATRIZES PEDAGÓGICAS QUE SUSTENTAM A TESE</b> .....	43
<b>2.1</b>	<b>A identidade da Educação Infantil no Brasil</b> .....	46
<b>2.2</b>	<b>As pedagogias participativas: meio e fim da Documentação Pedagógica</b>	56
<b>2.3</b>	<b>Reggio Emilia: “Uma metáfora e um lugar simbólico”</b> .....	73
<b>2.4</b>	<b>Documentação Pedagógica: Processo que envolve outros processos</b> .....	84
<b>2.4.1</b>	<i>Sobre os procedimentos inerentes ao processo da Documentação Pedagógica</i> .....	100
<b>2.4.2</b>	<i>A relação entre Documentação Pedagógica e avaliação</i> .....	110
<b>3</b>	<b>OS ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS</b> .....	119
<b>3.1</b>	<b>O percurso da pesquisa em campo</b> .....	130
<b>3.1.1</b>	<i>O contexto da pesquisa: A escola Aranto</i> .....	138
<b>3.2</b>	<b>Os procedimentos realizados</b> .....	147
<b>3.2.1</b>	<i>Análise de documentos</i> .....	147
<b>3.2.2</b>	<i>Entrevistas</i> .....	148
<b>3.2.3</b>	<i>Observação</i> .....	149
<b>4</b>	<b>DIÁLOGOS COM OS DADOS</b> .....	151
<b>4.1</b>	<b>Dialogando com os documentos norteadores: Proposta Curricular do Município, Proposta Pedagógica da instituição e documentações produzidos no locus</b> .....	151
<b>4.2</b>	<b>Dialogando com as docentes</b> .....	160
<b>4.2.1</b>	<i>Percepções sobre Documentação Pedagógica</i> .....	162
<b>4.2.2</b>	<i>Concepção de criança e de professor</i> .....	167
<b>4.2.3</b>	<i>Concepção de participação</i> .....	176
<b>4.2.4</b>	<i>Concepções sobre observação e registro</i> .....	181
<b>4.2.5</b>	<i>Percepções sobre partilha</i> .....	187
<b>4.3</b>	<b>Dialogando com as observações ao cotidiano da instituição</b> .....	196



4.3.1	<i>O cotidiano vivido no CEI: marcas da coexistência de diferentes Pedagogias</i> .....	198
5	<b>OS DESAFIOS DA (DES)CONSTRUÇÃO DE SABERES E FAZERES PEDAGÓGICOS: O percurso formativo vivido com as professoras</b> .....	215
5.1	<b>Ampliação do repertório: a necessidade de ampliação do repertório pedagógico e cultural</b> .....	256
6	<b>“ECOS, VARIAÇÕES E RESSONÂNCIAS”</b> .....	245
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	270
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	280
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO</b> .....	291
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	292

## 1. INTRODUÇÃO

“É preciso estar atento e forte!”, já nos alertava Caetano Veloso na canção Divino Maravilhoso (1969). Vivemos, recentemente no Brasil, um período político bastante conturbado, marcado por retrocessos e desmonte das políticas que vinham sendo efetivadas. Essas marcas delinearam situações de insegurança, incertezas e impasses no contexto da educação.

O referido momento político<sup>1</sup> vivido no Brasil, nos leva a iniciar essa tese afirmando a necessidade de nos mantermos em alerta em relação aos direitos conquistados e estabelecidos ao longo da história da educação brasileira. Além disso, nos provoca a constantemente estarmos fortalecidos e reafirmarmos a importância da defesa da democracia<sup>2</sup> ao analisar e, no seu decorrer, enfatizar a necessidade de conhecer, refletir sobre e viver em práticas democráticas, em todos os espaços de convívio social, sobretudo, em espaços escolares, partindo da premissa defendida por Dewey de que “a escola é a própria vida!”.

Outro fato relevante foi a ocorrência da pandemia da Covid-19, ocasionada pelo vírus SARS-COV-2, que se iniciou no final de 2019 e durou até meados de 2022, no entanto, com maiores restrições até 2021. Essa pandemia, além dos milhares de óbitos, causou inúmeros danos decorrentes de diversos fatores, relacionados à saúde mental das populações ocasionados pelos momentos de isolamento, necessário para evitar/minimizar o contágio em massa. Para o contexto da educação, a pandemia representou uma interrupção em vários processos em andamento e em uma necessária reorganização e elaboração de novos modos (inadequados, porém necessários no contexto de isolamento) para não perder totalmente os vínculos entre a escola, as crianças e suas famílias.

Considerando, portanto, a complexidade desses processos históricos vividos, o qual impulsiona um esforço de pensar e conhecer a partir dos referidos contextos vividos e refletidos, reconhecendo suas relevâncias e interferências, como defendido por

---

<sup>1</sup> É válido informar que a elaboração dessa tese aconteceu durante o período da segunda metade de 2018 à primeira metade de 2023, perpassando, portanto, um período histórico no qual o Brasil presenciou uma crescente de políticas neoliberais e autoritárias, resultando na eleição de uma proposta de governo com pautas antidemocráticas e que desconsideraram as complexidades existentes na sociedade e, portanto, na educação.

<sup>2</sup> Democracia como postulada por Paulo Freire (2001), como um processo que envolve respeito, diálogo e poder de decisão a todos que participam dessa caminhada.

Zemelman (2002), que apresenta uma ideia de consciência histórica entendida como premissa de teorização e como imperativo ético, compreensão da qual concordamos e partilhamos.

Este estudo buscou compreender melhor como ocorrem os processos de apropriação da Documentação Pedagógica pelas professoras, o de formação e auto formação dos profissionais através do apoio da Documentação Pedagógica, assim como, o de aprendizagem das crianças. Além disso, defende o valor da conscientização e participação dos sujeitos, inclusive das crianças, nas decisões que as envolvem e a compreensão de que esse envolvimento traz benefícios à toda sociedade. Nesse cenário, a Documentação Pedagógica aparece como um processo, integrante ao projeto educativo tornando-o visível, o qual fomenta práticas pedagógicas de participação e, com isso, de mudança do modo de compreender a Pedagogia e de fazer Educação.

Nesse sentido, este estudo pretende investigar a seguinte problemática: **Como ocorrem os processos de apropriação<sup>3</sup> da Documentação Pedagógica e quais suas possíveis repercussões na transformação das práticas pedagógicas, a partir de uma intervenção formativa em uma instituição de Educação Infantil?**

Para responder a essa pergunta, elencamos como objetivo geral: **Analisar os processos de apropriação da Documentação Pedagógica e suas possíveis repercussões na transformação das práticas pedagógicas, a partir de uma intervenção formativa em uma instituição de Educação Infantil.**

Por onde começar? Fiz e refiz essa pergunta algumas vezes antes de iniciar essa escrita... O que poderia aparecer como as primeiras linhas desta tese, dessa construção, dessa aventura, dessa pesquisa? Todas as respostas me levavam sempre ao foco que deve ter toda a Educação Infantil: as crianças! E, partindo do pressuposto de que somos indivíduos que se constituem a partir das relações, é imprescindível refletir acerca das relações que são desenvolvidas entre professores e crianças nas escolas para as infâncias.

---

<sup>3</sup> As ideias presentes no conceito de apropriação mais adequadas, segundo o dicionário Aurélio, são: Tomar como seu; tornar próprio; Tomar para si, apoderar-se. Uma contribuição da Teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky (1997; 2021), discute a ideia de que a apropriação contribui para a transformação que ocorre no desenvolvimento. Segundo o autor, as funções superiores originam-se das relações entre os indivíduos, que ocasionam transformações de processos interpessoais e processos intrapessoais, através dos diferentes eventos ocorridos a esses indivíduos. Desse modo, ao se apropriar de determinada cultura, o funcionamento mental passará por alterações nas funções psíquicas superiores.

É para as crianças que empreendi essa investigação. Em defesa delas! Em prol de contribuir com a constituição de uma Pedagogia pensada para e com as crianças. Essa elaboração e as reflexões aqui empreendidas se baseiam na ideia de que “a relação é o coração da pedagogia” (FORMOSINHO, comunicação oral) e que a pedagogia baseia-se “em relacionamentos, encontros e diálogo com outros co-construtores, tanto adultos como crianças” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.82). É a partir dessas percepções que visualizo na Documentação Pedagógica uma excelente oportunidade de qualificar as relações desenvolvidas nos contextos escolares.

Visto que tive o privilégio de usufruir, durante a graduação e pós-graduação, de um ensino público, gratuito e de qualidade, isso se reverte em desejo de contribuir, de certa forma, com a sociedade que financiou essa educação. Essa colaboração vem em forma de pesquisa que deseja provocar professoras e professores da Educação Infantil e de outras etapas, questionamentos que os ajudem na construção de fazeres mais significativos e de maior qualidade.

O privilégio de desfrutar do ensino público esteve presente desde o início da minha história profissional, com a Educação Infantil. Logo que iniciei minha graduação, em 2003, no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), também dei início ao meu histórico como profissional, fato que ainda é comum em diversas instituições, ou seja, iniciei a vida profissional antes mesmo de concluir o curso de Pedagogia. Assim as crianças aparecem em minha vida profissional.

Esse início deu-se em uma instituição privada de porte médio localizada em um bairro periférico da capital, Fortaleza, a qual ofertava da Educação Infantil ao Ensino Médio. Como tantas outras profissionais, não possuía a formação mínima exigida legalmente, evidenciando o quão essa etapa da educação é vista como menos importante perante as outras, pois a ideia de que não é necessária uma formação específica para atuar com crianças pequenas é bastante presente, conforme evidenciou Kramer (2011, p. 125), ao afirmar que “o magistério infantil”, é tido como profissão que “necessita de pouca qualificação e tem menor valor”. Fato que se soma à constatação feita por Cruz (2005) de que a Educação Infantil nunca esteve e ainda não é vista na ordem das prioridades para o poder público brasileiro.

É válido tecer uma crítica contundente ao fato de, apesar de certos avanços e conquistas do ponto de vista legal para a etapa da Educação Infantil, se percebe a permanência de aspectos socialmente construídos, como os arranjos de organização de

profissionais em instituições, para a contratação de pessoas sem a devida qualificação exigida por lei. Traços da precarização e desvalorização dessa etapa da educação são apontados, por exemplo, na tese de Custódio (2011), que apresenta uma constatação extremamente preocupante, da qual compartilhamos:

(...) dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica na sociedade, como é o caso dos professores de educação infantil e series iniciais se considerar que qualquer adulto alfabetizado possa exercê-la. (CUSTÓDIO, 2011, p. 250-251).

Iniciei, assim, sem qualquer experiência, habilidades ou conhecimento teórico necessário, no ofício de “ensinar” crianças de três anos de idade em uma sala denominada “maternal”<sup>4</sup>, inicialmente, assumindo a função de Auxiliar Educacional<sup>5</sup> e, posteriormente de Professora Referência.

Nessa época, eu ainda não tinha consciência de como eram estereis as práticas pedagógicas por mim realizadas (e por todas que atuavam comigo na referida escola), considerando a perspectiva que discutimos nessa tese. Tais práticas eram reduzidas a utilizar um material didático (livros didáticos e ou tarefas xerocopiadas) pré-estabelecido, oferecer atividades/tarefas com o intuito de ensinar, através da repetição, às crianças alguns conceitos matemáticos, as primeiras letras, noções de sociabilidade, ligadas à natureza e desenho. As crianças brincavam, contudo, sem intencionalidade alguma de minha parte, mas como atividade utilizada para acolhê-las, para que elas passassem o tempo e “gastassem energia”. O foco ali desenvolvido eram os momentos de realização de atividades centradas, especialmente na aquisição de conhecimentos e habilidades relativas à escrita de números e letras<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Nomenclatura utilizada na época (2004). Em 2006 foi sancionada a Lei nº 11.274 que regulamentou o ensino fundamental de 9 anos. Desde então, na cidade em questão, a nomenclatura dada às turmas da Educação Infantil também foi alterada. No caso relatado, o maternal seria o referente hoje ao agrupamento Infantil III (que atende a crianças de 3 anos e 11 meses).

<sup>5</sup> No município de Fortaleza, é possível encontrar as nomenclaturas Auxiliar Educacional ou Assistente Educacional para a função exercida pela autora. As atribuições dessa função variam entre as instituições (principalmente entre instituições públicas e privadas), e geralmente compreendem as ações relativas a acolher crianças e famílias, ligadas à higiene e alimentação e auxiliar a professora titular no desenvolvimento das atividades propostas. A definição, atribuições e necessidades dessa profissional são temas de debates, entre defesas ou visões de que essa função reforça o não investimento nessa área, ou ainda que contribuem para a cisão entre ações de cuidado e educação. É possível conhecer melhor sobre a natureza do trabalho dessas profissionais no município de Fortaleza na pesquisa: “Não! A auxiliar não é a professora: o papel das auxiliares da Educação Infantil no contexto de creche no município de Fortaleza” (PINHEIRO, 2017).

<sup>6</sup> Essa visão de educação ainda é bastante comum, como revelam pesquisas, como a de Martins (2009), que explica a recorrência da visão de educação que revelam o desconhecimento da brincadeira como importante para o desenvolvimento global da criança e que focam suas práticas em situações de repetição, treino,

É possível afirmar que, nesse período do início de minha docência, as pautas acerca dos direitos das crianças e preocupações com a qualidade da educação ofertada a elas já eram bastante discutidas nas esferas nacional, estadual e municipal, como é perceptível na célebre publicação sobre qualidade na Educação Infantil:

O direito a educação infantil, assim, inclui não só o acesso, mas também a qualidade da educação oferecida. Mais ainda, enquanto primeira etapa da educação básica, seria preciso questionar qual a educação que se almeja para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária e até que ponto a educação infantil que chega até os diversos segmentos sociais responde a exigências contemporâneas de aprendizagem e respeita o direito de crianças e profissionais de se desenvolverem enquanto seres humanos (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006, p.15).

No entanto, nesse período, ao que me parece, a julgar por minha própria experiência, as discussões acerca da qualidade da Educação Infantil que ocorriam nos âmbitos acadêmico e político não reverberavam em pequenas instituições, sobretudo as das redes privadas.

É relevante observar que, quando se trata de qualidade, precisamos mencionar a existência de conflitos e disputas na definição desse conceito na educação. A pesquisadora Maria Malta Campos (2013), destaca que o contexto brasileiro construiu, ao longo das décadas, durante e pós ditadura militar, uma história própria em relação ao que se compreende por educação de qualidade. A autora pondera que essa história sofreu influências da psicologia, de teorias como a da privação cultural, com ênfase no desenvolvimento, até chegar nas influências do movimento feminista e na priorização das crianças. Segundo a autora:

(...) refletir sobre a qualidade da educação, nessa parte do mundo, implica refletir sobre a desigualdade de oportunidades educacionais, os processos de exclusão social vividos dentro e fora da escola e as contradições entre os objetivos econômicos e as metas das políticas educacionais. Implica situar os diversos discursos sobre a qualidade, identificando quem fala e de onde fala. (CAMPOS, p. 26, 2013).

Aqui, afirmamos a nossa concordância com a autora ao explicitar que “se, por um lado, a qualidade é um conceito relativo que deve surgir de um debate democrático e ser constantemente revisto, por outro lado, as crianças têm direito a um atendimento que respeite suas necessidades e seu protagonismo” (CAMPOS, p. 41,

---

desenvolvimento de habilidades e a transmissão de informações que julgam serem mais importantes que outras.

2013). As noções de qualidade, portanto, devem partir desse respeito e esse protagonismo.

Ao concluir minha graduação, em 2007, fui convidada a ir lecionar no Ensino Fundamental. Este fato, a meu ver, traz outro indício de como a Educação Infantil era visualizada como etapa de menor relevância. Ao que me parece, era como se me dissessem que agora que estava graduada não deveria estar mais ali, como se uma pessoa com graduação fosse “boa demais” para estar com crianças tão pequenas, agora já poderia ensinar aos maiores.

Após uma breve experiência na etapa do Ensino Fundamental, percebi que não me identifiquei com esta etapa do ensino; desse modo, busquei me qualificar para trabalhar com as crianças pequenas<sup>7</sup>. Fui aprovada em um concurso público para professora no município de Fortaleza e voltei a atuar na primeira etapa da educação básica. Contudo, meu conhecimento teórico ainda não se refletia em práticas, o que me levou a buscar novos conhecimentos. Foi assim que no ano de 2013 iniciei uma especialização específica para a docência na Educação Infantil.

O curso presencial de pós-graduação *latu sensu* - Especialização em Docência na Educação Infantil - oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), constituiu-se numa importante ação da Política Nacional de Formação para professores.

Nesse período, é conveniente recordar, o país estava vivendo significativos avanços na área da educação como um todo, mas, sobretudo na Educação Infantil, com a ampliação de políticas públicas voltadas para a referida etapa. A Especialização em Docência na Educação Infantil é um dos exemplos da política de formação de professores que estava em curso. A referida especialização possuía como público-alvo prioritário professores das redes públicas que estavam em efetivo exercício na Educação Infantil, além de coordenadores, diretores de creches e pré-escolas e equipes de Educação Infantil dos sistemas públicos de ensino.

Assim, como eu fazia parte desse público-alvo e estava bastante interessada em me qualificar, adentrei novamente ao ensino público, agora como

---

<sup>7</sup> A definição apresentada por Maria Carmem Barbosa, no documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (2009), define: **bebês** como crianças de 0 a 18 meses; **crianças bem pequenas** como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; **crianças pequenas** como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses e reservamos a denominação de **crianças maiores** para as crianças entre 7 e 12 anos incompletos.

profissional/estudante, tendo a oportunidade de participar de uma política pública, a qual fazia parte de um programa de governo que expressava o entendimento da necessidade de investimento na educação pública através da qualificação dos profissionais. O referido curso<sup>8</sup> foi, portanto, uma alternativa de ação para formar professores e professoras com conhecimentos teóricos e práticos para que pudessem rever e aprimorar os seus saberes e fazeres pedagógicos<sup>9</sup>.

Pesquisas, como a realizada por Kramer (2008), traçam uma relação indissociável entre a formação docente e a qualidade da educação desenvolvida. Araújo e Oliveira-Formosinho (2016), também destacam a contribuição da formação de educadores para a qualificação dos serviços ofertados. As referidas autoras explicitam que “os estudos têm enfatizado a importância de uma formação especializada, que prepare os profissionais adequadamente para uma ampla gama de necessidades de crianças e famílias” (ARAÚJO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 351).

Nesse sentido, alguns dos indícios presentes em pesquisas podem nos levar a relacionar a falta de formação inicial e continuada de qualidade a práticas pouco promissoras, circunstância muito preocupante, principalmente pelo fato que “a educadora de infância desempenha uma enorme diversidade de tarefas e tem um papel abrangente com fronteiras pouco definidas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 138). A especificidade destacada pela pesquisadora reitera a compreensão sobre a necessidade de atenção aos processos de formação inicial e continuada para os docentes.

Tal percepção nos gera muita preocupação, sobretudo, quando políticas públicas atuais insistem em desconsiderar a importância de compreender a formação de professores<sup>10</sup> como questão relevante e complexa, a qual necessita de apoio sistemático e revisões que partam de considerações de pesquisas realizadas com esses sujeitos.

---

<sup>8</sup> Em pesquisa recente, Gomes (2021) analisa as percepções de professoras que, assim como eu, participaram do referido curso, destacando a relevância deste para o desenvolvimento profissional das cursistas. A pesquisa ainda destaca a importância de políticas públicas voltadas para a formação docente continuada, ação que tem sido minimizada ou totalmente esquecida após o golpe parlamentar acometido a ex presidenta Dilma Rousseff. Para a pesquisadora, a promoção de educação de qualidade, empenhada com a garantia dos direitos infantis de aprendizagem e desenvolvimento, exige investimento na qualificação dos docentes. Investimento esse que se encontra escasso no atual governo, negando aos profissionais seus direitos (GOMES, 2021).

<sup>9</sup> Como um dos resultados do referido curso, a publicação *Práticas pedagógicas na Educação Infantil – Volume 2* (2016), apresenta artigos oriundos das pesquisas realizadas no âmbito da Especialização, ocorrida na Faculdade de Educação da UFC, com apoio e financiamento do Ministério da Educação.

<sup>10</sup> No artigo “Considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização”, Lopes (2019) discorre sobre os fundamentos e proposições da atual política “baseada em evidência”. No texto, a autora considera que a formação de professores é quase “omitida” dessa política, fato grave, dado a importância da ação.



A docência com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas deve possuir características específicas posto que não se pauta em aulas e em conteúdos, mas seu foco encontrar-se nas relações e em estar com as crianças em vez de controlá-las (BARBOSA, 2016). Ou seja, as professoras e os professores dessa etapa deveriam ser muito bem preparados, dada a complexidade de sua atuação. Uma atuação ainda tida como “peculiar”, como aponta Barbosa (2016), que constata que as características da profissão de docente de bebês e crianças ainda se encontram em formulação. Nessa construção de identidade, deve considerar o caráter reflexivo e de ação, o qual intenciona modificar a relação com o conhecimento, para acrescer valor aos gestos, aos usos dos materiais e do tempo, à organização dos processos sociais, ao uso dos registros, ou seja, o reconhecimento dos saberes produzidos nos contextos de vivências.

Nessa perspectiva, esse curso foi uma excelente oportunidade de aprofundamento pedagógico, tomada de consciência e transformação da Pedagogia exercida no cotidiano das instituições do meu município. Trouxe questionamentos, leituras e compreensões com as quais até então eu não havia me deparado. Aperfeiçoei o meu olhar para as diversas infâncias, meu entendimento sobre as crianças, sobre respeito e necessidade de escuta, a percepção das suas especificidades, singularidades e subjetividades, a compreensão sobre agência e competência das crianças e a necessidade da defesa dessa etapa da educação. Para isso, era importante saber quais escolhas fazer, em qual “gramática pedagógica”<sup>11</sup> se fundamentar, conseguindo dessa forma, encontrar alternativas para contrapor e não mais autorizar as “*pedagogias de autor anônimo*”<sup>12</sup>, pautada numa burocracia sistêmica que busca regular e homogeneizar a tudo e a todos (FORMOSINHO, 2018).

Posso afirmar que foi a partir desse estudo aprofundado sobre as Pedagogias da infância que passei a compreender, de fato, as crianças como seres históricos e de direitos, detentores de saberes e produtores de cultura e que devem ser o centro do

---

<sup>11</sup> Oliveira-Formosinho (2007) apresenta a construção de gramáticas pedagógicas como uma conquista da história da pedagogia. Segundo a autora, a gramática pedagógica se operacionaliza através de um modelo pedagógico específico, o qual baseia-se num conceito de criança e em um referencial prático produzido na ação. A gramática pedagógica dispõe “de teoria e de uma base de conhecimento explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem até o nível da consequente teoria de avaliação educacional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 29)

<sup>12</sup> Pedagogia do autor anônimo ou Pedagogia sem nome são termos que designam uma pedagogia baseada na lógica burocrática do sistema. O pedagogo anônimo, nesse modelo, é uma reprodução dos atores sociais que perpetuam a “construção, consolidação e o (in)êxito da pedagogia burocrática” (JOÃO FORMOSINHO, 2018 In OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAUJO, 2018, p. 19).

planejamento, como definem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009).

Julguei relevante retratar esses fatos da minha história visto que eles evidenciam as condições da evolução das minhas concepções de criança e de Educação Infantil, como profissional e como acadêmica, fato que, de certa forma, também evidenciam o contexto social e histórico no qual me encontrava, e também é registro dessa política pública – de como as políticas públicas são fundamentais para o desenvolvimento da educação de crianças numa perspectiva da melhoria de sua qualidade.

Além disso, foi durante o referido curso de especialização que conheci as experiências inspiradoras da região italiana de Reggio Emilia, que me suscitaram grande interesse de investigação.

Sobretudo, as práticas de Documentação Pedagógica me suscitam interesses de pesquisa, visto que tenho compreendido essa prática como um processo complexo que envolve um conjunto de outros processos relativos à prática pedagógica – observar e registrar, revisitar e interpretar, visibilizar e partilhar, avaliar e reprojeter – que, com base em um intenso movimento de reflexão, buscam fomentar uma nova Pedagogia, a da participação.

É importante destacar que a ideia de Documentação Pedagógica na qual este estudo se pauta é a vivenciada em escolas da região italiana citada, o qual pode ser definida como um “processo que torna o trabalho pedagógico (ou outro) visível e passível de interpretação, diálogo, confronto (argumentação) e compreensão” (RINALDI, 2017, p. 44). Isso porque a região italiana de Reggio Emilia pode ser considerada como o local de origem da Documentação Pedagógica, assim como vem se mostrando como principal expoente do desenvolvimento da educação baseada nesse processo.

Um destaque a ser apresentado, é a importante contribuição que Paulo Fochi (2019) traz ao debate ao explicar as questões conceituais que envolvem os termos documentar, documentação e Documentação Pedagógica: o **verbo documentar** pode ser compreendido como o ato de registrar em si, produzir documentos. Trata-se de fotografar ou filmar, fazer anotações, coletar produções das crianças etc. O **substantivo documentação** refere-se ao fruto desse ato de documentar, é o documento em si (portfólio, fotografias, folhetos, livretos etc). Já a **Documentação Pedagógica, enquanto conceito**, traz uma complexidade que é importante de ser percebida, a qual envolve um modo específico de fazer pedagogia (o da participação), relaciona-se ao modo de olhar,

refletir e organizar as práticas cotidianas comunicando-as e gerando novas aprendizagens.

O autor ainda elucida que

Em si, a documentação não dá conta do conceito Documentação Pedagógica, mas apenas ao ato de produzir algum tipo de registro sobre a prática pedagógica. O registro por ele mesmo não basta para produzir o efeito que se espera em uma prática sustentada pela estratégia da Documentação Pedagógica. [...] Assim como o simples ato de produzir registros (documentar) não se basta em si mesmo, o produto (ou seja, a documentação) também não. (FOCHI, 2019, p. 12-13).

A partir dessas contribuições, adotamos neste estudo, o termo Documentação Pedagógica (DP), enquanto conceito e toda a complexidade presente neste termo, para nos referir ao processo composto por observar e registrar, visitar e interpretar, visibilizar e partilhar, avaliar e reprojeter (não necessariamente nessa ordem). A apropriação do referido processo compreende objeto de pesquisa desta tese.

Também é relevante destacar que as práticas desenvolvidas em escolas italianas para a infância no Norte deste país são reconhecidas como referência de compromisso com a criança. Talvez esse fato se dê devido à percepção da instituição de EI como “um organismo de vida integral, um local de vidas compartilhadas e relacionamentos entre muitos adultos e muitas crianças” (MALAGUZZI, 1993 apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 83). Nessa localidade, a DP não se configura apenas como uma técnica, mas é parte integrante do projeto educativo tornando visíveis os processos de construção de conhecimentos do grupo e individuais (LINO, 2018, p. 108).

Outro destaque relevante é o contexto histórico do surgimento das escolas que hoje se destacam no referido país. Durante o período do pós-guerra, a comunidade de Reggio Emilia elegeu a educação para tomar uma posição muito importante no processo de reestruturação daquele lugar. Soma-se a esse interesse coletivo, o movimento promissor das políticas da época, como explica Faria (2007, p. 277-278):

todo o norte da Itália estava sendo governada pela esquerda, travando uma luta por creches com o movimento feminista e as três centrais sindicais. Avançar com práticas socialistas – inclusive (ou principalmente) na educação – fazia parte dos projetos e das utopias da época. [...] Malaguzzi partia do pressuposto de que a educação não é neutra, pois ela tanto reproduz quanto transforma a realidade.

É válido destacar que, de forma coletiva, as pessoas da referida região italiana decidiram tomar caminhos educativos que rompessem com “os processos de

normalização, padronização e neutralização e abrir caminho para celebrar a diversidade, a diferença e o pluralismo” (DAHLBERG, 1995 apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.23). Malaguzzi, juntamente com todos da comunidade resolveram assumir o desafio de transformar o modelo de educação de uma época, colocando, de fato, “a criança como protagonista em um mundo adultocêntrico” (FARIA, 2007, p. 277).

Assim, deu-se início a construção de uma pedagogia que engloba crianças e adultos revolucionando os espaços da cidade (FARIA, 2007), tendo na DP uma sustentação dos sentidos, narrando e construindo histórias e experiências, refletindo e dando voz a diferentes pontos de vista, discutindo e projetando novos caminhos a serem seguidos. Esse fato me chama muito a atenção e me motiva a estudar e buscar compreender melhor a prática docente das professoras e professores do contexto italiano e do meu próprio contexto.

Desse modo, e inspirada na ideia de que “tudo começa com as crianças” (VALIATI, 2012), construo as ideias acerca de escolas para as infâncias que aqui apresento. Infâncias no plural para enfatizar que esta não é única nem deve ser vista como homogênea, mas sim, percebendo a existência de uma diversidade de infâncias possuidoras de “uma dimensão criativa, inventiva e em constante devir” (RIBEIRO; RODRIGUES, 2015, p.49-50). Tais infâncias interrogam e subvertem os sistemas vigentes e desafiam a todos: pais, professores, acadêmicos, sociedade.

A partir dessa ideia, chego à hipótese de que a Documentação Pedagógica pode trazer essa criança para o reconhecimento no contexto escolar de uma forma que a mesma nunca esteve antes e a convida para caminhar junto aos docentes na construção das práticas desenvolvidas.

O reconhecimento de que as crianças são indivíduos plenamente competentes me provocaram inquietações e, com isso, a busca por concepções que ajudem a compreender cada vez mais e melhor a complexidade e dinamicidade existentes nesse período da vida, como por exemplo, o fato de nessa faixa etária ocorrerem aquisições muito importantes para o desenvolvimento humano, como a capacidade de imaginar e expressar-se através de diferentes linguagens, aquisição da fala e controle do corpo, dentre outros.

Nessas aquisições, as mesmas “não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são históricas e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social

mediadas por parceiros mais experientes” (BRASIL, 2009). E, embora, haja uma grande influência de fatores orgânicos para a aprendizagem, o aprendizado é construído pela criança durante as relações com objetos e pessoas (PIAGET, 2015).

É uma constatação fundamental, portanto, que “as crianças pequenas são do mundo e estão no mundo; suas vidas são construídas por meio da interação com muitas forças e por meio do relacionamento com muitas pessoas e instituições” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 21).

Mesmo com as referidas semelhanças, que influenciarão a todas as crianças, a questão da individualidade não pode ser desconsiderada. Cada criança é única, desta forma, cada uma, a seu modo, vai construindo suas compreensões acerca do mundo e de si, com ritmos e formas próprias, manifestando emoções, desejos, curiosidades, desconfortos etc. Dadas essas questões, que versam entre o individual e as influências contextuais, é possível inferir sobre a complexidade que reside em cada criança. As crianças não podem ser definidas e tampouco homogeneizadas ou limitadas. Mas o oposto a isso é necessário, a busca por compreender e valorizar o universo dessas crianças pode ser uma alternativa viável para alcançar a democracia.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) chamam a atenção para o fato de que essa busca por compreensão deve ocorrer de forma situada e contextual, sendo um equívoco a tentativa de trazer as reflexões relativas às crianças, como desenvolvimento e qualidade, sem situar o contexto e o momento histórico. Além disso, é sempre válido lembrar que o modo como se concebe os processos educativos são influenciados, em grande medida, na forma como se concebe as crianças e seus lugares em cada comunidade.

Essa pesquisa assume como importante situar local e historicamente as estratégias que compõem o processo da Documentação Pedagógica, somando ao debate sobre o tema as compreensões que vem sendo estabelecidas por docentes num dado contexto e buscando perceber como esse fazer contribui com a construção de um novo modo educativo, além de quais conhecimentos podem emergir desse movimento.

A Documentação Pedagógica situa-se como um ponto em comum entre as pedagogias participativas e envolve outros processos, igualmente complexos e importantes, fomenta um novo modo de fazer Pedagogia, no qual a criança é efetivamente centro dos processos e as práticas pedagógicas são constantemente refletidas e questionadas, de modo a servirem como base para uma construção ética de

relacionamento entre todos os envolvidos – a “ética de um encontro” (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p.190).

Esse movimento contribui para a efetivação de uma Educação Infantil mais democrática, o qual oportuniza “um autêntico desenvolvimento da autoria social e política dos meninos e meninas” (CUSSIANOVICH, 2006 apud VASCONCELOS, 2020, p. 23). O que favorece a concretização de práticas pedagógicas de maior qualidade, mais respeitadas com as crianças e, efetivamente, inclusivas, no sentido de incluir a todos.

As pedagogias participativas, nas quais nos baseamos, apresentam princípios em comum, como a imagem de criança ativa e competente, a valorização das interações, a organização dos espaços, materiais e tempos, uma forte parceria com as famílias e um foco privilegiado nos processos de observação/registro/reflexão (FORMOSINHO, 2018; FORMOSINHO, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019), que compõem a tríade fundante da Documentação Pedagógica.

Assim, a construção de uma pedagogia específica para as crianças pautada na efetivação da participação por meio do processo da Documentação Pedagógica, considera o modo como esse processo contribui para a transformação da Pedagogia, através da efetivação de seus princípios e se expressa em práticas acolhedoras da multiplicidade das infâncias.

Essa tese se desenvolve a partir da ideia de construção de uma pedagogia participativa como necessária para o desenvolvimento da Documentação Pedagógica, assim como esse processo compõe um dos elementos estruturantes dessa Pedagogia. Desse modo, julgamos pertinente realizar um diálogo com alguns autores fundamentais de abordagens participativas com o intuito de trazer à tona como os processos de observação/registro/reflexão/compartilhamento podem facilitar o desenvolvimento de propostas nessa direção. Como por exemplo, Júlia Oliveira-Formosinho (2016), que confere à Documentação Pedagógica a designação de ser uma das dimensões transversais, *saliências partilhadas*<sup>13</sup>, presentes em diferentes modelos pedagógicos participativos.

---

<sup>13</sup> A pesquisadora Júlia de Oliveira-Formosinho realizou análise de sete gramáticas pedagógicas disponíveis com o olhar para o desenvolvimento da pedagogia da infância e elencou diferenças essenciais, visões de mundo comuns, o que denominou de *saliências partilhadas*. Ou seja, dimensões transversais que emergem em todas os modelos pedagógicos analisados. As dimensões declaradas são: a definição da intencionalidade educativa que respeite as crianças, os educadores e as famílias; definição clara das áreas de aprendizagem; critérios para criação de ambientes educativos promotores de aprendizagens; sistemas de monitorização da qualidade; a perspectiva teoricamente congruente para fazer avaliação das aprendizagens (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016a; 2016b; FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

Relacionam-se com as considerações apresentadas até aqui, as inquietações presentes na realização do mestrado, no qual pude perceber a existência de dúvidas e compreensões alarmantes relativas a questões ligadas à docência na Educação Infantil, como: percepções confusas acerca dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento; incompreensão da indissociabilidade do cuidar e do educar; práticas que remetiam a um fazer pedagógico transmissivo baseado em rotinas e imposição de regras e limites, centradas na figura do professor. Também foi evidenciado que as professoras possuíam concepções pouco claras em torno do tema da avaliação na EI. De modo geral, foram apresentadas visões negativas sobre os atos de observar, registrar e avaliar, embora tenham sido identificados alguns poucos indícios de exercícios democráticos de avaliação, como parte de estratégias de dar voz às crianças (FURTADO, 2016).

Na referida pesquisa, o objetivo principal foi conhecer as práticas avaliativas de professoras; contudo, dada essa temática ser bastante ampla e complexa, outras questões precisaram também ser investigadas.

Sendo assim, algumas inquietações continuam a sustentar o ímpeto por pesquisar, e somam-se outras, como: de que forma professoras e professores podem passar a perceber a Documentação Pedagógica como ferramenta que partilha experiências e significados? Como ampliar a percepção deles sobre a escuta das crianças de modo que a coloquem no cerne da sua prática educativa? Como promover a compreensão da documentação pedagógica como processo de ampliação da participação das crianças em seus processos de aprendizagem? De que modo, a documentação pedagógica pode ajudar na desconstrução de uma perspectiva que persiste em manter as crianças em um papel de subalternidade desconsiderando suas capacidades e limitando suas possibilidades?

Em nossa compreensão, os conceitos de avaliação e Documentação pedagógica se entrelaçam e, devido a isso e à complexidade presente nas duas temáticas, as inquietações que surgiram durante a pesquisa de mestrado, não só motivaram as questões que nascem nessa tese, como puderam ser aprofundadas.

Retomamos, portanto, ao objetivo geral: **Analisar o processo de apropriação da Documentação Pedagógica e suas possíveis repercussões na transformação das práticas pedagógicas, a partir de uma intervenção formativa em uma instituição de Educação Infantil.**

Para alcançar esse objetivo geral, os objetivos específicos da pesquisa são:

- Investigar como as professoras já desenvolvem procedimentos relativos à Documentação Pedagógica;
- Descrever as transformações que repercutiram do processo de apropriação da Documentação Pedagógica;
- Caracterizar a intervenção formativa desenvolvida e sua contribuição para a transformação das práticas pedagógicas de professoras da EI, identificando as estratégias formativas e os princípios que emergiram do processo;
- Identificar as facilidades e dificuldades que emergem no desenvolvimento do processo de DP e analisar as possibilidades encontradas para a consolidação do processo;

Essa pesquisa busca contribuir para a produção de conhecimentos sobre a DP, enfocando a sua interface com a possibilidade de constituição de uma pedagogia participativa, e para a ampliação do debate acerca do papel desse processo na efetivação de práticas pedagógicas de qualidade, no sentido de promover a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar, resultando em uma reestruturação da forma de desenvolver pedagogia nos cotidianos. Assim, pretende colaborar para a superação de perspectivas padronizadas e limitadoras sobre educação, práticas pedagógicas, sobre didática e avaliação, transformando-os em experiências de reflexão, formação e autoria.

### 1.1 Levantamento das pesquisas sobre a temática

A partir do interesse dessa pesquisa na Documentação Pedagógica, iniciamos uma busca com ênfase em teses e dissertações. No catálogo de teses e dissertações – BDTD da Capes, com a palavra de busca Documentação Pedagógica, aparecem diversas pesquisas nas quais, de alguma forma é citado os termos documentação (nisso aparecem muitas pesquisas sobre documentos). Foi necessário, portanto, realizar vários filtros para, de fato, concentrar as pesquisas relativas a tema. Também aparecem pesquisas que tratam apenas sobre registros ou sobre avaliação, estas também foram desconsideradas. Após essa análise inicial, constatou-se dezenove pesquisas, versando sobre a Documentação Pedagógica. Dentre elas, são cinco teses e quatorze dissertações que discorrem sobre a temática em questão.

QUADRO 1: Pesquisas encontradas sobre o tema Documentação Pedagógica - BDTD:

PESQUISA: TESE/DISSERTAÇÃO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO / ÁREA DE	PALAVRAS- CHAVE
-------------------------------	-------	-----	--------------------------	--------------------



			CONCENTRAÇÃO/ ORIENTADOR	
Tese: A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na Educação Infantil	Cristina Nogueira de Mendonça	2009	UNESP Ensino na Educação Brasileira. Profa. Dra. Suely Amaral Mello	Psicologia histórico-cultural; Documentação pedagógica; Educação infantil; organização da atividade docente.
Tese: A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil	Amanda Cristina Teagno Lopes	2010	USP Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Maria Isabel de Almeida.	Educação infantil; Registro de práticas; Documentação Pedagógica; Projeto político-pedagógico; Práticas pedagógicas na educação infantil.
Dissertação: A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro	Nayara Vicari de Paiva Baracho	2011	USP  Psicologia e Educação  Marieta Lúcia Machado Nicolau	Educação infantil; Formação de professores; Documentação; Escola pública; Ensino e aprendizagem; Prática de ensino.
Dissertação: A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo	Flaviana Rodrigues Vieira	2013	USP Didática, Teoria de Ensino e Práticas escolares. Profa. Dra. Monica Appezzato Pinazza	Formação de professores; Formação continuada; Documentação Pedagógica; Educação Infantil.
Dissertação: A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária	Juliana Guerreiro Lichy Cardoso	2014	USP Didática, Teoria de Ensino e Práticas escolares. Profa. Dra. Monica Appezzato Pinazza	Documentação Pedagógica; Registro; Prática educativa; Educação de bebês; Creche.
Tese: Colecionando pequenos encantamentos... A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças pequenas	Luciane Pandini Simiano	2015	UFRGS Pós-Graduação em Educação Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa	Educação infantil; Criança bem pequena; Documentação Pedagógica; Narrativa; Walter Benjamin.
Dissertação: A documentação pedagógica como mediação à construção	Valdejane Tavares Kawada	2016	UFAM Processos educativos e	Documentação Pedagógica; Construção de conhecimentos;

do conhecimento escolar na Educação Infantil			identidades amazônicas. Prof. Dr. Luíz Carlos Cerquinho de Brito	Prática Pedagógica; Educação Infantil.
Tese: Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer	Claúdia Inês Horn	2017	UNISINOS Formação de professores, Currículo e Práticas pedagógicas. Prof. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris.	Infância; Educação infantil; Documentação Pedagógica; Governabilidade; Docência contemporânea.
Dissertação: A leitura da documentação pedagógica com o crivo de referenciais freireanos: subsídios para uma formação de professores que trabalham com bebês e crianças pequenas	Rosimeire dos Santos Cardoso	2018	PUC – SP Formação de formadores: ação pedagógica e avaliação. Prof. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Documentação Pedagógica; Educação Infantil; formação de professores; Paulo Freire.
Dissertação: Contribuições da formação continuada a professores de crianças de zero a três anos	Marcia Sayoko Nanaka	2018	PUC – SP Formação de formadores: ação pedagógica e avaliação. Prof. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Formação continuada; Educação Infantil; Documentação Pedagógica.
Dissertação: Percursos da formação do professor para o uso da documentação pedagógica como registro histórico	Maria Júlia de Oliveira Dias	2018	PUC – SP Formação de formadores: ação pedagógica e avaliação. Prof. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Formação continuada; Encontro reflexivo; Documentação Pedagógica; Educação Infantil.
Tese: A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: O caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI	Paulo Sergio Fochi	2019	USP Didática, Teoria de Ensino e Práticas escolares. Prof. Dra. Monica Appezzato Pinazza	Pedagogia; Educação infantil; Desenvolvimento profissional; Investigação praxiológica; Documentação Pedagógica.
Dissertação: Documentação Pedagógica no cotidiano da Educação Infantil	Gilmária Ribeiro da Cunha	2019	UFBA Linguagem, subjetivações e Práxis pedagógica. Prof. Dra. Mary de Andrade Arapiraca	Documentação Pedagógica; Escuta da criança; Práxis pedagógica; Educação infantil.

Dissertação: Processos avaliativos e documentação pedagógica na pré-escola da rede municipal de Rio Verde – Goiás	Liduína Vieira Arantes	2019	UFG Formação, Profissionalização docente e Trabalho educativo. Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa	Avaliação educacional. Documentação pedagógica. Pré-escola.
Dissertação: O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa com professoras na educação infantil: um olhar para a dimensão estética	Anna Carla Luz Lisboa	2019	UNISUL Relações culturais e históricas na educação. Profa. Dra. Luciane Pandimi Simiano	Documentação Pedagógica; Estética; Educação Infantil.
Dissertação: O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa com professoras na educação infantil: um encontro com o princípio ético	Onileida de Souza Matta Guimarães	2019	UNISUL Relações culturais e históricas na educação Profa. Dra. Luciane Pandimi Simiano	Educação Infantil; Documentação Pedagógica; Princípio ético.
Dissertação: Documentação Pedagógica e formação inicial de professores: um olhar para as narrativas dos acadêmicos sobre o processo de Documentação Pedagógica na Educação Infantil	Elaine Maria da Silva dos Santos	2020	UNISUL Pós-Graduação em Educação. Luciane Pandini Simiano	Educação infantil; Documentação pedagógica; Formação inicial; Estágio; Narrativa.
Dissertação: Documentação Pedagógica na Educação Infantil: análise da produção acadêmica	Janaina Baladez Cava Sanches	2021	Unisal; Educação Sociocomunitária; Profa. Dra. Andreza Barbosa.	Documentação Pedagógica; Educação Infantil; Abordagem Reggio Emilia.
Dissertação: A documentação pedagógica na educação infantil e o desenvolvimento profissional docente	Anelise Auler Hartmann	2022	Universidade de Passo Fundo; Políticas educacionais; Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.	Educação Infantil; Documentação Pedagógica; Professor reflexivo; desenvolvimento profissional docente.

FONTE: Elaborado pela autora.

A tese intitulada “A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na Educação Infantil”, de Cristina Nogueira de Mendonça (2009), teve o objetivo de compreender como a inserção de um processo de documentação

pedagógica subsidia e orienta a atividade do professor na Educação Infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural. A pesquisadora descreve a documentação pedagógica como uma atividade docente que estreita o diálogo entre a teoria e a prática e possibilita uma ação pedagógica mais consciente do professor. Após a realização de entrevistas e observações em uma escola privada, traz as compreensões das professoras sobre a documentação pedagógica, a saber: à medida que os professores se apropriam de uma teoria que aproxima o entendimento de educação como sinônimo de humanização, a ação de refletir torna-se possível na documentação pedagógica; um redimensionamento de concepções é fundamental para uma real mudança nas ações docentes; a documentação pedagógica é uma atividade que faz parte da prática docente, é preciso levar em conta as ações intencionais de mapear e analisar as atividades das crianças de modo a refletir e recompor o trabalho educativo sendo a opção teórica que orienta esse docente, o que condiciona a dimensão desse processo.

A tese intitulada “A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil”, de Amanda Cristina Teagno Lopes Marques (2010), foi realizada através de um estudo de caso coletivo em quatro instituições, analisou a construção de práticas de registros e documentação e os desafios vivenciados pelos sujeitos, concluiu considerando o registro e a documentação como um dos aspectos inerentes a um projeto pedagógico para a infância, e que deve ser reconhecido, valorizado e estimulado pelas políticas públicas.

A tese de Luciane Pandini Simiano tem como título “Colecionando pequenos encantamentos... A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças pequenas” (2015). Embebida da teoria de Walter Benjamin, a pesquisadora apresenta a documentação pedagógica como uma narrativa, como uma coleção, e o professor é apresentado como colecionador. Tomando as perguntas “Como são construídos os documentos? Como se elege o documentado? Quais os recursos utilizados?” como mote para a pesquisa, a pesquisadora apresenta a potência das crianças evidenciada nas narrativas das docentes. A documentação é compreendida como um importante instrumento para a construção da imagem de criança, a organização dos contextos e a narração das experiências. De forma específica, para os bebês, a autora afirma que as narrativas que surgem da documentação servem para que o bebê narre e seja narrado.

A tese “Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer”, de Cláudia Inês Horn (2017) possuiu o objetivo de investigar as práticas de registro docente sobre as aprendizagens das crianças na Educação Infantil, mais especificamente, as práticas denominadas de documentação pedagógica. Teve como aporte teórico as contribuições de Michael Foucault e, a partir dessa visão filosófica, buscou compreender como as práticas de registro da documentação pedagógica operam como tecnologia de governamento da infância contemporânea. A pesquisa realizou uma análise de 17 obras de referência em documentação pedagógica italianas e em exemplares de documentação pedagógica elaborados em escolas de Educação Infantil do Rio Grande do Sul. A pesquisa considera que a estetização da infância e o design na docência são colocados em prática por meio da documentação pedagógica.

A tese de Paulo Sergio Fochi (2019) tem como título “A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: O caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI”. A tese centrou-se no estudo da constituição de uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional com interesse nos processos de transformação do cotidiano e no uso da documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico. O autor destaca a Pedagogia como campo de conhecimento e a Tese como pedagógica ao narrar as transformações ocorridas no cotidiano das instituições. Evidencia o conhecimento praxiológico que emerge a partir do trabalho de formação desenvolvido nos contextos educativos, sobre a organização do tempo, dos materiais e das relações nos grupos. É dada a ênfase na transformação da Pedagogia que se desenvolve nos espaços coletivos a partir dos processos de reflexão e partilha, oportunizados pela estratégia da Documentação Pedagógica. Toma como base teórica a documentação pedagógica fundada por Loris Malaguzzi, apresentando o percurso estabelecido em projetos vivenciados em escolas da região de Reggio Emilia. A partir de Malaguzzi, posiciona a Documentação Pedagógica como uma estratégia que responde ao intento das pedagogias participativas, ou seja, explica que essa estratégia não cabe em qualquer tipo de pedagogia. Explicita a importância fundamental entre a aprendizagem do adulto e a da criança. A formação necessária para a construção e partilhas dessas aprendizagens é também um processo que auxilia na qualificação do cotidiano pedagógico experienciado e compartilhado por crianças e adultos.

A dissertação “A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro”, de autoria de Nayara Vicari de Paiva Baracho (2011). O objetivo da pesquisa foi conceituar a documentação pedagógica destacando os seus princípios e destacar sua contribuição para a formação dos professores; investigar o papel das crianças em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem; perceber se acontecem e como acontecem os processos de observação, registro, reflexão e publicação; e se a apresentação da documentação para o grupo de professores resultou em alterações nas práticas educativas. Tratou-se de uma pesquisa-ação que propôs a estruturação de duas intervenções: a constituição de um ateliê para a ampliação de propostas com as múltiplas linguagens e ações de formação, e acompanhou de forma sistemática os processos de registro e análise de uma professora, constatando ser significativa para a reflexão e mudança da prática da docente a presença da pesquisadora acompanhando, propondo e refletindo conjuntamente.

Outra dissertação encontrada foi “A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo”, de Flaviana Rodrigues Vieira (2013). A pesquisadora realizou um estudo de caso analisando a formação de professores pensada na relação com a documentação pedagógica, os processos de formação continuada dessa instituição, assim como os diversos registros produzidos pelas professoras, buscando compreender como tais elementos são transformados em instrumentos de ação, reflexão e reformulação de práticas. Apresenta como relevante a importância de uma política voltada para a formação continuada dos professores da educação infantil e aponta a documentação pedagógica como um elemento imprescindível nas propostas que se inspiram em uma pedagogia da escuta, da visibilidade e da comunicação entre crianças, famílias e professores.

A dissertação de Juliana Guerreiro Lichy Cardoso (2014) também foi realizada em uma creche e teve por título “A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária”. Buscou compreender a relação entre a produção de registros e o quanto eles se configuram como documentação pedagógica, proporcionando a prática reflexiva e a visibilidade dos bebês. A pesquisadora destaca a importância das práticas qualificadas com bebês e a relevância e potência da documentação pedagógica. Apresenta como dados construídos na pesquisa escassos espaços e tempo para a efetivação de reflexão em equipe, além disso, destaca a proposição

de um olhar mais atento a extensa produção de registros, como fotografias. A não existência de momentos de reflexão coletiva é destacada pela pesquisadora como elemento que fragiliza os processos pesquisados e que distancia as práticas de registro encontradas de uma documentação pedagógica de fato, embora essas práticas sirvam como suporte aos planejamentos e se constituam em instrumentos de visibilidade das ações realizadas.

A pesquisa “A documentação pedagógica como mediação à construção do conhecimento escolar na Educação Infantil”, de autoria de Valdejane Tavares Kawada (2016), teve como objetivo analisar os processos pedagógicos e gestão institucional da documentação pedagógica, como mediação à construção de conhecimentos necessários à prática de qualidade no âmbito da escola da educação infantil. A pesquisa qualitativa foi realizada em uma escola municipal do estado do Amazonas. Através de observações, entrevistas e análise de materiais produzidos pelas docentes, a pesquisadora constatou que o grupo de professoras pouco se utiliza dos elementos registrados para realizar a reflexão sobre suas práticas ou sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Além disso, foi possível perceber nas falas das docentes uma incompreensão acerca do conceito da documentação pedagógica, sendo relatada por vezes como sinônimo de registro, de avaliação ou de replanejamento.

No ano de 2018, três dissertações discorreram sobre a temática da documentação pedagógica. A primeira dessas teve por título “A leitura da documentação pedagógica com o crivo de referenciais freireanos: subsídios para uma formação de professores que trabalham com bebês e crianças pequenas”, de Rosimeire dos Santos Cardoso. Teve o objetivo de investigar de que modo a documentação pedagógica se constitui como instrumental valioso para a formação continuada de professoras em uma perspectiva crítico-reflexiva. Através da análise de documentos produzidos pelas professoras e entrevistas, a pesquisadora observou certa fragilidade tanto na compreensão quanto na produção da documentação pedagógica. Ela conclui destacando a relevância da escuta dos bebês e das crianças para a efetivação de práticas significativas para elas.

A dissertação “Contribuições da formação continuada a professores de crianças de zero a três anos”, de Marcia Sayoko Nanaka, objetivou identificar contribuições e fragilidades da formação continuada sobre documentação pedagógica. Os dados construídos através de entrevistas e questionários a coordenadores e professores, revelaram que a formação continuada contribuiu para a visibilidade da criança e do

professor. Além disso, indicaram que uma formação continuada centrada na documentação pedagógica apresentou melhorias na qualidade dos registros, assim como na mudança da forma de olhar para crianças, valorizando os processos e as aprendizagens dos bebês e das crianças.

Com o título “Percurso da formação do professor para o uso da documentação pedagógica como registro histórico”, de Maria Júlia de Oliveira Dias, a dissertação buscou investigar como o coordenador pedagógico pode mobilizar os professores a utilizar a documentação pedagógica em favor das crianças. A pesquisadora desenvolveu um processo formativo em que professores de crianças de zero a cinco anos refletissem sobre o uso do registro em suas experiências docentes a fim de encontrar caminhos para aperfeiçoar suas práticas. Através de encontros reflexivos, o grupo de professoras pesquisado estudou sobre a importância de se documentar as práticas pedagógicas e de dar voz às crianças, para que estas tomem consciência de suas próprias experiências e conquistas. Além disso, evidenciaram a relevância de se aprender com as colegas mais experientes e perceber que os atos de observar e registrar não se encerram com sua divulgação, mas, a partir das reflexões, estabelecer novas relações e conexões.

No ano de 2019, a Dissertação de Gilmária Ribeiro da Cunha, trouxe o título Documentação Pedagógica no cotidiano da Educação Infantil e investigou a relação entre documentação pedagógica, escuta das crianças e práxis pedagógica na Educação Infantil, a partir da questão: quais as relações entre registros docentes, vozes das crianças e práxis pedagógica? Guiou-se pelo objetivo de contribuir para disseminar, reflexivamente, práticas de Educação Infantil influenciadas pelas vozes das crianças. A autora conclui que a documentação pedagógica não pode ser interpretada como uma técnica, mas como uma postura que precisa ser assumida pelo professor que se responsabiliza por investigar o pensamento da criança, seus processos de construção de conhecimento e de suas interpretações e formulações de hipóteses. E assevera que numa prática em que se pretenda identificar e respeitar os desejos, saberes e fazeres da criança, é essencial a realização da documentação pedagógica que, para além das imagens, dos vídeos, das falas e das produções das crianças, inclua também os registros reflexivos do professor.

Ainda em 2019, a pesquisa “Processos avaliativos e documentação pedagógica na pré-escola da rede municipal de Rio Verde – Goiás”, que possui o foco em analisar a avaliação na Educação Infantil. As reflexões apresentadas partem dos processos avaliativos realizados na primeira etapa da educação básica.



Deste mesmo ano, a dissertação “O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa com professoras na educação infantil: um olhar para a dimensão estética”, um estudo exploratório realizado a partir de encontros formativos com um grupo de professoras. As análises estiveram direcionadas a compreender o princípio estético nas documentações produzidas no decorrer da formação.

Seguindo propósito similar, mas com foco na dimensão ética, a dissertação de Olineda de Souza Matta Guimarães possuiu o objetivo de tematizar a documentação pedagógica e o acolhimento da alteridade em Educação Infantil a partir de uma experiência formativa com professoras na Educação Infantil. Com o título “o processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa com professoras na educação infantil: um encontro com o princípio ético”, a pesquisa exploratória propôs uma formação com 10 professoras sobre Documentação Pedagógica. Como resultados, apresentou que no decorrer do percurso formativo, as professoras foram compartilhando alegrias, frustrações e inquietações e indo ao encontro com a ética, acolhendo e respeitando as diferenças.

Em 2020, a dissertação Documentação Pedagógica e formação inicial de professores: um olhar para as narrativas dos acadêmicos sobre o processo de Documentação Pedagógica na Educação Infantil, de autoria de Elaine Maria da Silva dos Santos, no qual encontros que possibilitaram a documentação pedagógica tecida na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil com bebês, os alunos/estagiários afirmaram a autoria, manifestaram encantamentos e certezas.

No ano de 2021, Janaina Sanches realizou um levantamento bibliográfico das pesquisas que versavam sobre Documentação Pedagógica. A análise apontou quinze pesquisas que, na ótica da pesquisadora, podem ser agrupadas em três categorias: a) A documentação pedagógica como análise e reflexão da prática e organização do trabalho pedagógico; b) documentação pedagógica como ferramenta de acompanhamento do desenvolvimento da criança; e c) documentação pedagógica como reveladora de concepções e relações estabelecidas na escola.

A pesquisa mais recente encontrada, é de 2022, e possui o título “A documentação pedagógica na educação infantil e o desenvolvimento profissional docente”. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica com objetivo de investigar a relação e o ponto de convergência entre documentação pedagógica e desenvolvimento profissional docente. As análises apresentadas pela pesquisadora vislumbram uma relação entre o

desenvolvimento profissional docente e a possibilidade de questionar pressupostos naturalizados, ampliando a qualificação do profissional docente.

Além das teses e dissertações descritas com maior profundidade, é válido informar que a Documentação Pedagógica também passou a figurar em pesquisas, como metodologia científica, como é o caso da dissertação de Paulo Sérgio Fochi (2013), “Mas os bebês fazem o quê no berçário heim?” e “As múltiplas linguagens das crianças e a Pedagogia em um Centro de Educação Infantil: uma negociação visível por meio da documentação pedagógica”, de Pedro Neto Oliveira de Aquino (2020).

A documentação pedagógica aparece no cenário das produções científicas como uma temática que vem ganhando espaço dentro das discussões em pesquisas acadêmicas recentemente, contudo, as pesquisas ainda podem ser consideradas incipientes, se comparadas a outras temáticas também relevantes para essa etapa da educação.

Os trabalhos identificados no levantamento realizado trazem contribuições importantes para a reflexão acerca da documentação pedagógica, especialmente em relação às suas possibilidades em provocar mudanças de concepções e, portanto, práticas pedagógicas. De um modo geral, as pesquisas realizadas vem ampliando a compreensão acerca do processo da documentação pedagógica, a complexidade nas relações que emergem no processo, o papel das subjetividades, tanto das crianças como dos docentes envolvidos, a importância da formação continuada desse docente.

A ampliação de pesquisas sobre o assunto pode estar ajudando a desvincular a ideia inicial encontrada no Brasil, de que a documentação pedagógica poderia ser compreendida como sinônimo de avaliação ou simples produção de registros. Mas ainda foi possível encontrar pesquisas que apresentavam os termos como similares, ou ainda o termo documentação pedagógica, como conjunto de documentos ou compilado dos percursos e expressões das crianças, uma perspectiva diferente da apresentada e defendida nesta tese.

Essa pesquisa compartilha de algumas das hipóteses presentes nas pesquisas encontradas, sobretudo a respeito do potencial transformador presente no processo da Documentação Pedagógica. Destacamos o caráter participativo, iminente a partir da transformação que o processo da Documentação Pedagógica exige. Além disso, destacar o conhecimento que emerge no decorrer desse processo é uma ação importante, no sentido de oportunizar a produção de um conhecimento que emerge de um processo praxiológico.

## 2. AS MATRIZES PEDAGÓGICAS QUE SUSTENTAM A TESE

A documentação é, para mim, deixar constância sistemática e narrativa de processos vitais e essenciais da cultura da infância.  
Alfredo Hoyuelos

Esse capítulo apresenta as bases teóricas que orientam a compreensão sobre a Documentação Pedagógica presente neste estudo, expondo suas especificidades, objetivos e propósitos, com quais outros processos está entrelaçada (observar e registrar, visitar e interpretar, visibilizar e partilhar, avaliar e reprojeter), e o que pode fomentar. Conceituar a DP é algo complexo. Ela é apresentada de diferentes formas pelos estudiosos que se debruçaram na compreensão dessa prática, como instrumento, estratégia, ferramenta ou processo.

Neste estudo, adotaremos o termo **processo** para nos referir à Documentação Pedagógica, por entender que trata-se de um complexo construto, o qual possui diferentes estratégias inerentes, assim, a ideia de processo talvez consiga vislumbrar melhor a abrangência das ações envolvidas (no item 2.3. essa ideia será explicada).

Na abordagem de Reggio Emilia, que nos inspira e é o maior expoente em relação ao desenvolvimento da Documentação Pedagógica, compreende-se que esta, é, sobretudo, uma ação democrática e respeitosa em relação às crianças, pois reconhece o direito à participação de cada criança envolvida ao visibilizar seus interesses, motivações e interpretações que levam a processos de construção de aprendizagem e desenvolvimento, os quais orientam a *progettazione*<sup>14</sup>, “processo de refletir, questionar, levantar hipóteses para planejar a introdução de novos materiais, reorganizar os espaços, proporcionar experiências. [...] que, através de processos de reflexão colaborativa, identifica focos de ação e intervenção” (LINO, 2018, p. 96). Esse processo tem como princípio a participação das crianças, das suas famílias e dos educadores, visível através da DP.

Carla Rinaldi, pedagoga italiana que trabalhou junto com Loris Malaguzzi em Reggio Emilia, aborda a complexidade presente na DP realizada naquele contexto. Ela explica que, bem mais que colecionar documentos que ajudem com a memória, esse

---

<sup>14</sup> A palavra *progettazione* não possui uma tradução para o português. Não adotaremos esse termo nesta tese por compreender que o processo pode ser experimentado no decorrer dos processos de visitar e interpretar, avaliar e reprojeter presentes na Documentação Pedagógica. Respeitando assim, as especificidades existentes no contexto italiano e no contexto brasileiro.

processo produz aprendizado recíproco, aperfeiçoa o entrelaçamento entre as crianças e os adultos gerando interações de qualidade. Esse processo “sustenta a ação educativa (o ensino) no diálogo com os processos de aprendizagem das crianças” (RINALDI, 2017, p. 109).

Tal conceito de Documentação Pedagógica não cabe em uma pedagogia qualquer (PINAZZA; FOCHI, 2018). Nos baseamos em autores que também se aprofundaram nessa temática para dar destaque a esse aspecto. Assim, buscamos evidenciar as condições necessárias para a efetivação de uma DP, para assim, perceber as nuances desse modo de construir uma Pedagogia diariamente junto **com** as crianças, e não apenas **para as** crianças.

A Documentação Pedagógica emerge como prática fundamental em contextos que imprimem modos plurais de pensar-fazer o trabalho pedagógico com crianças, baseados em concepções democráticas e teorias coconstrutivistas (DEWEY, 2010; FREIRE, 2017), e na tomada de consciência crítica com o intuito de romper com modelos pedagógicos que se apoiam em ideias como criança passiva e educação burocrática, que estiveram em pleno vigor durante décadas, na qual se desconsideram as individualidades e todos são ensinados através de uma cultura pedagógica baseada em um único formato homogêneo.

Assim, pensar em Documentação Pedagógica envolve repensar o modo de fazer a Pedagogia, visto que assumir construir conhecimento a partir da DP, no modo que apresentamos aqui, está imerso em ações mais complexas, como a compreensão de pedagogia participativa e democrática e o rompimento com uma pedagogia transmissiva. O que, por sua vez, engloba uma mudança de paradigma que convoca a um novo olhar sobre as infâncias, as crianças, a docência e o papel da EI, visto que os atos de documentar-refletir-avaliar-visibilizar-reprojetar-formar incidem diretamente sobre essas questões e se efetivam a partir delas.

O contexto brasileiro tem apresentado avanços significativos, embora de forma lenta, nas concepções de infância, criança, Educação Infantil e o papel do docente e da formação de professores nas duas últimas décadas.

A compreensão de criança como um sujeito histórico e de direitos é base de sustentação para qualquer intenção de mudança nos modos de fazer Pedagogia. Em documentos norteadores de práticas na EI, tal compreensão já é evidenciada.

Nas DCNEI (BRASIL, 2009), que é o documento norteador das concepções, currículo e práticas pedagógicas para a etapa da Educação Infantil, a criança é

centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a elas disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Essa compreensão inovadora vem há alguns anos tentando quebrar antigos paradigmas de educação que vê o professor como centro do processo educativo. Assim, propõe uma docência que compartilha o protagonismo com todos os envolvidos no processo educativo – professores, crianças, famílias.

Diante desse contexto de transformação na educação brasileira, na qual o modo de perceber o processo educativo vem sendo transformado, que visualiza a criança como um indivíduo capaz e que compreende a necessidade de um acompanhamento sistemático – tanto das ações docentes como das vivências das crianças - como uma ferramenta para aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem é que a Documentação Pedagógica tramita como alternativa que busca qualificar o processo de acompanhamento e reflexão sobre a prática docente, que pode contribuir com a transformação da didática e com o modo de fazer avaliação cotidianamente, além de ampliar a participação de quem aprende e aperfeiçoar a qualidade do que se propõe.

Esse capítulo está subdividido em quatro sessões com o seguinte conteúdo: a primeira traz uma breve contextualização da Educação Infantil no contexto brasileiro atualmente com o intuito de situar as transformações já existentes; a segunda apresenta a Pedagogia participativa e a Documentação Pedagógica como dois conceitos que se retroalimentam, ou seja, uma pedagogia participativa é necessária para o desenvolvimento da Documentação Pedagógica, assim como a Documentação Pedagógica compõe um dos elementos estruturantes dessa pedagogia; a terceira situa o desenvolvimento da DP em sua gênese, vivida na região de Reggio Emilia; e a quarta expõe também as especificidades da Documentação Pedagógica, seus objetivos e em quais estratégias encontra-se entrelaçada.

Para aprofundarmos a compreensão das ideias, princípios e conceitos que estão imersos no desenvolvimento das pedagogias participativas nos embasamos principalmente em Júlia de Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2007; 2018). Para

melhor compreender e explicitar as especificidades da Documentação Pedagógica nos apoiamos principalmente em autores, como Carla Rinaldi (2014; 2017), Aldo Fortunati (2018), Edwards; Gandini e Forman (1999; 2016), Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence (2003); Alfredo Hoyuelos (2019); Dalila Lino (2018); Monica Pinazza, Paulo Fochi, Maria Carmem Barbosa (2019), entre outros.

## **2.1 A identidade da Educação Infantil no Brasil**

A complexidade existente na etapa da vida humana compreendida entre o nascimento até os seis anos de idade, denominada primeira infância, pode ser justificada, dentre outros aspectos, devido a heterogeneidade dos indivíduos aprendentes (público-alvo dessa etapa) e dos contextos de aprendizagem ao redor do Brasil; e a enorme capacidade de aprendizagem existentes nessa etapa como em nenhuma outra fase da vida. Além disso, a globalidade e vulnerabilidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001) dessa criança também contribuem para a percepção do quão complexo é esse período da vida humana; soma-se a essas questões, a desconstrução e reconstrução de perspectivas sobre o lugar da criança na sociedade (ROCHA, 1998) e da busca pela consolidação de uma Pedagogia específica para as infâncias<sup>15</sup>.

As crianças, na faixa etária de zero a seis anos, são o público-alvo da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. O objetivo dessa etapa é a promoção do desenvolvimento integral dessa criança, o qual está envolto em uma perspectiva de educação e cuidado, fato que leva a grandes preocupações com a “necessidade de uma formação docente que contemple a especificidade do trabalho pedagógico com crianças pequenas e da presença de adequada infraestrutura nas unidades educacionais, (...) a importância de se refletir sobre a organização curricular” (OLIVEIRA, 2017, p. 2).

De acordo com Oliveira (2011), a história da Educação Infantil no Brasil se assemelha a história dessa área no mundo. Essa história vai ganhando moldes mais próprios, a partir da segunda metade do século XIX. Mas foi apenas através das lutas pela “democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches” (OLIVEIRA, 2011, p. 115), que possibilitaram

---

<sup>15</sup> A Pedagogia da Infância toma como base a Convenção dos Direitos das Crianças (1989), e assume como pressuposto básico o reconhecimento da criança como sujeito de direitos (a provisão, a proteção e a participação social) (BARBOSA, 2010).

o reconhecimento, na Constituição de 1988, da Educação Infantil, como direito da criança e um dever do Estado.

As transformações que ocorreram nesse período não foram tranquilas, todas foram resultados de muitos debates e lutas sociais, até ser consolidado a inclusão da EI como política pública da educação, não cabendo mais às áreas da assistência, saúde ou trabalho. O aparato legal que legitimou os processos ocorridos no final das décadas do século XX e início do século XXI, são decorrentes da evolução no atendimento à faixa etária atendida pela EI, a qual foi influenciada por processos sociais, como de urbanização, crescimento econômico, mudança do papel da mulher na sociedade e, atualização das políticas públicas.

Nesse período, houve um fértil movimento de reformulação, reflexões e debates sobre a EI, como observou Kramer (2006, p. 802):

Do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil. Diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da educação infantil. Direitos de crianças consideradas cidadãs foram conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desses direitos na prática; exigências de formação de profissionais da educação infantil e reconhecimento de sua condição de professores. Essa diversidade também se faz presente na construção de projetos educativos para a educação infantil.

Documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2004), dentre outros, complementares à Constituição Federal, vem reconhecendo os direitos das crianças e estabelecendo normatizações importantes a serem cumpridas em relação à garantia de seus direitos à educação, como objetivos, critérios e metas.

Os documentos mais recentes e relevantes da legislação atual – LDBEN (BRASIL, 1996); DCNEI (BRASIL, 2009); BNCC (BRASIL, 2017) – que orientam e regulamentam as etapas da educação básica, trazem contribuições para mudanças na compreensão sobre a função social, política e pedagógica dessa etapa e consideraram em sua formulação os avanços nos entendimentos sobre “questões como subjetividade, diversidade, justiça social e garantia de direitos às crianças desde o nascimento” (BARBOSA; CRUZ; FOCHI; OLIVEIRA, 2016, p. 13).

Desse modo, no contexto atual, no qual a Educação Infantil conquistou uma ampliação no espaço das discussões no cenário nacional e busca concretizar a garantia do direito à educação a todas as crianças. Educadores, pesquisadores e sociedade civil ampliam também a luta pela efetivação da qualidade dos serviços ofertados, além de se empenhar para manter as conquistas das últimas décadas, também, busca reafirmar e consolidar o respeito às especificidades das instituições que atendem as crianças da faixa etária de zero a cinco anos e onze meses.

Dentre as conquistas, podemos elencar a demarcação do direito das crianças a viverem oportunidades de experimentação e expressão de forma livre e curiosa, a tempos e espaços que promovam o desenvolvimento artístico, cognitivo, emocional, cultural, ambiental, tecnológico e científico de forma plena, estando a própria criança no centro desses processos. Também é possível elencar a busca por critérios de qualidade para o atendimento às crianças, como forma de garantir condições semelhantes, em termos de oferta e estrutura, e ao mesmo tempo, específicas, em termos de respeito às culturas locais.

Mas, como alertam Cruz e Martins (2017, p.30), apesar das importantes conquistas, “a cada dia somos demandados a nos empenhar para que algum retrocesso não se efetive”, é preciso estar vigilante quando se trata de direitos, de educação de crianças pequenas, sobretudo, para crianças de famílias de menor poder aquisitivo.

Pesquisas recentes que versam sobre formação de profissionais, contextos, as especificidades e as mudanças de paradigmas necessárias à Educação Infantil vêm ganhando espaço, tanto no meio acadêmico quanto no social, e impactam em decisões políticas para a área. Os estudos em torno das visões sobre as infâncias, da importância da qualidade na Educação Infantil e sobre as políticas relativas a essa etapa da educação têm ganhado destaque. No ambiente acadêmico, por exemplo, ganhou destaque nas duas últimas décadas, investigações acerca da construção de uma Pedagogia específica para a infância (ROCHA, 1999; BARBOSA, 2010) sobre a construção de políticas específicas para as infâncias (ROSEMBERG, 2013) e sobre a importância de práticas de qualidade e efetivação de direitos (CAMPOS et al, 2011; 2013), dentre muitas outras.

Tal aumento na produção de estudos na e sobre a Educação Infantil, amplia consideravelmente o conhecimento científico na área e, com isso, contribui para a mudança de paradigmas, assim como é uma evidência do processo de reconhecimento e transformação da concepção sobre a relevância dessa etapa.



Desse modo, toda essa produção pode estar influenciando consideravelmente a formulação da legislação do Brasil assim como parte dos educadores que atuam nessa etapa da educação e que buscam manter-se atualizados e em contato com tais pesquisas.

É possível inferir que os avanços são visíveis no âmbito da legislação. A promulgação do documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (BRASIL, 2009), apresenta uma grande evolução nas políticas referentes ao currículo e às propostas pedagógicas para a EI. O documento enfatiza uma imagem de criança competente e contextual, reforça a necessidade da percepção da inteireza da mesma, especifica as funções sociopolítica e pedagógica dessa etapa e apresenta uma definição de currículo inovadora, além de reafirmar com destaque os princípios éticos, políticos e estéticos (já presentes nas primeiras DCNEI, de 1998) que devem ser respeitados na organização das propostas pedagógicas de EI. Esse documento representa um “marco fundamental na história da educação das crianças pequenas no nosso país” (CRUZ, 2013, p. 10).

Apesar dos avanços, diversos desafios permanecem e precisam ser superados, como por exemplo, a necessária desconstrução da visão dualista com a qual as creches e pré-escolas foram tratadas historicamente: a primeira, em geral, gerida pelos organismos que cuidam da assistência social, e a segunda sob os cuidados, ainda que periféricos, dos órgãos educacionais (OLIVEIRA, 2011). Embora, oficialmente, tal dualidade não exista mais, visto que tanto creches quanto pré-escolas pertencem à educação básica, possuindo os mesmos objetivos, na prática, é possível afirmar que essa superação ainda não foi efetivada totalmente. Muitas instituições ainda priorizam funções “como a de estratégia de combate à pobreza, local de guarda para permitir o trabalho materno fora de casa e prevenção do fracasso escolar no Ensino Fundamental” (BARBOSA; CRUZ; FOCHI; OLIVEIRA, 2016, p. 12). Além disso, a obrigatoriedade para o atendimento apenas a partir de 4 anos, pode contribuir, extraoficialmente, para alimentar a divisão na Educação Infantil na prática.

No esforço de efetivar uma identidade específica para a EI, outro desafio que ainda persiste é a apropriação da concepção de currículo trazida pelas DCNEI, das ideias que lhes sustentam e das suas consequências para a prática pedagógica. A controvérsia a respeito das concepções presentes do documento advém das “diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola” (BRASIL, 2009).

O referido documento assevera que o currículo da Educação Infantil será composto por:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

A construção desse currículo para a Educação Infantil, pensado a partir das crianças, configura-se como uma ação ainda difícil de ser compreendida e, por conseguinte, executada. Tal fato ocorra talvez porque “pensar num currículo flexível exige enxergar a criança pequena como possuidora de muitas potencialidades, e surpreendentes competências, co-construtora do conhecimento e da identidade através do relacionamento com outras crianças no coletivo infantil” (FINCO, 2015, p. 234).

Esse entendimento requer uma série de mudanças, pois o professor ou os conteúdos deixam de ser o centro das propostas e da prática pedagógica, que assumem como foco a criança e o cotidiano vivenciado por elas em cada instituição. Essas práticas que compõem e estruturam os cotidianos precisam ser intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas pelo docente e é imprescindível que considerem a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças (BRASIL, 2009).

Tais mudanças integram o movimento de (re)invenção da vida cotidiana na escola infantil, a qual requer do docente uma responsabilização pela criação da diversidade e o rompimento com a repetição, o tédio e o stress que existem na necessidade de se fazer tudo igual (BARBOSA; HORN, 2019).

Toda essa transformação traz a compreensão do cotidiano como contexto de aprendizagem, vivência e desenvolvimento e leva o docente a assumir uma postura diferente diante do seu papel. Para esse docente, é importante

estar consciente de que a profissão de educador infantil é uma atividade teórico-prática que produz os sujeitos, pois oferece referências, valores, emoções, palavras. Ser professor é fazer parte de uma rede de relações de poder que constituem as subjetividades infantis, sendo a ação pedagógica uma influência, intencional ou não, sobre as crianças (BARBOSA; HORN, 2019, p. 33).

Embora, oficialmente, exista a orientação acerca da construção de um currículo que busque fazer jus à integralidade das crianças em articulação com os conhecimentos constituídos socialmente, na prática, tais orientações ainda encontram obstáculos para serem efetivados. A existência marcante de currículos baseados em temas, datas comemorativas, “áreas de conhecimento” se configuram como “uma

sequência de conteúdos disciplinares a serem transmitidos aos estudantes de maneira rígida e descolada de seus interesses” (BARBOSA; CRUZ; FOCHI; OLIVEIRA, 2016, p. 15).

Tal organização baseada em temas ou conteúdos não apenas não possui significado para as crianças, mas também não dão conta da complexidade existente nos diversos contextos nos quais elas estão inseridas e que precisam ser considerados. Barbosa e Richter (2015, p. 196) explicam que:

Um currículo para as crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo.

Outro documento de caráter normativo, homologado em 2017, é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Esse documento reafirma a integração da Educação Infantil ao conjunto da educação básica e ratifica algumas especificidades dessa etapa, como a indissociabilidade do cuidar e educar, as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, o papel ativo das crianças e a importância da reflexão crítica do professor sobre sua própria prática.

A BNCC também reafirma, de forma explícita, o compromisso com a educação integral, reconhecendo que

a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2017, p.14).

As instituições de Educação Infantil possuem o objetivo de “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (BRASIL, 2017, p.34), agindo de forma a complementar a educação das famílias. É sempre importante ressaltar o reconhecimento da Educação Infantil como um espaço privilegiado de socialização, interação e brincadeiras, ações fundamentais para a aprendizagem das crianças.

Tomando como ponto de partida os eixos estruturantes das práticas pedagógicas definidos nas DCNEI (BRASIL, 2009) – as interações e as brincadeiras –, a BNCC (BRASIL, 2017), visou assegurar oportunidades para que as crianças aprendam e

se desenvolvam através de “(...) situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 35). Assim, apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados pelas instituições de EI: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se**. “Tais direitos implicam maior centralidade nas interações e brincadeiras e encaminham para uma construção pedagógica que coloca nas ações das crianças a sua capacidade de aprender” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2018, p. 5).

A relevância desse documento também evidencia-se no fato do mesmo, buscar garantir equidade na efetivação dos direitos a que cada criança possui de aprender. Os referidos direitos reafirmam a concepção de criança potente, criativa e curiosa, além de sua condição como sujeito histórico e de direitos, desde bebês e possuem “estreita ligação com os princípios éticos, políticos e estéticos que devem presidir as propostas pedagógicas da educação infantil” (CRUZ; FOCHI, p.11, 2018). Também propõe rupturas com a visão fragmentada do conhecimento e reafirma outros aspectos, como a flexibilidade na organização para os agrupamentos e a necessidade de se considerar as diferenças dos ritmos e interesses das crianças.

A BNCC, especificamente ao que se refere à etapa da EI (BRASIL, 2017) configura-se como uma grande contribuição ao trazer a organização curricular dessa etapa a partir direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e de campos de experiências e reafirma um interesse em transformar o atual modelo de pedagogia transmissivo em uma pedagogia mais plural, coerente com a atual visão das infâncias, rompendo com as ideias de compartimentação de outrora. Sobre essa organização, afirmam Cruz e Fochi (2018, p.10):

É importante destacar que a ideia central dos campos de experiência é a ruptura da visão fragmentada e compartida de conhecimento e da criança. Ao contrário, todos os campos de experiência são permeados por todas as áreas de conhecimento, pelas múltiplas linguagens e pela aprendizagem das práticas sociais. É uma perspectiva plural para acolher a pluralidade da infância. (...) A opção por ela se deu basicamente por dois motivos: por exigir muita atenção às demandas infantis, valorizando a criança e seus modos peculiares de aprender, e porque é coerente com a concepção de currículo trazida pelas DCNEI.

Na organização curricular proposta pela BNCC (BRASIL, 2017) as experiências fundamentais promotoras de aprendizagem e desenvolvimento são

organizadas em cinco campos de experiências: **O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.** Esses campos reorganizam e ampliam em cada um deles os objetivos presentes nas DCNEI, em seu 9º artigo. “Cada um desses campos oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações e atribuir-lhes um sentido pessoal, mediados pelos professores para qualificar e aprofundar as aprendizagens feitas” (BARBOSA; CRUZ; FOCHI; OLIVEIRA, 2016, p.23).

A organização curricular nesse modelo se deu basicamente por dois motivos: “por exigir muita atenção às demandas infantis, valorizando a criança e seus modos peculiares de aprender, e porque é coerente com a concepção de currículo trazida pelas DCNEIs” (CRUZ; FOCHI, 2018, p. 10).

Esse tipo de organização curricular – em Campos de Experiência - também é adotado na educação das crianças italianas. Na organização do currículo para a educação das crianças no referido país, é assumido uma postura de construção de “mundos cotidianos de experiência da criança” (ZUCCOLI, 2015, p. 209), vistos como a predisposição dos ambientes de forma específica, favorecendo possíveis movimentos de descoberta pelas crianças, contribuindo para revelar os significados que atribuem ao vivido (ZUCCOLI, 2015).

No contexto brasileiro, que tem tomado a Itália como referência para organizar questões referentes à educação para as crianças, outro destaque relevante é a relação de complementaridade entre esses documentos. A BNCC (BRASIL, 2017) não deve ser vista como uma substituição a DCNEI (BRASIL, 2009), mas sim como uma reafirmação da importância desse documento. As interações e a brincadeira, a forma de propor experiências e o modo de organização do currículo, que são reafirmados na BNCC já eram previstos no Parecer CNE/CEB 20/2009.

Apesar da tentativa de continuidade aos documentos que a precedem, presente na BNCC em sua primeira versão, e da busca por uma ampla participação na sua revisão, com a realização de debates com especialistas e vários setores da sociedade (segunda versão), uma mudança nas proposições das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil resultaram na ruptura no desenvolvimento dessa elaboração de forma democrática. Em decorrência disso, a atual versão da BNCC (2017) passou a ter uma

perspectiva curricular baseada em competências e habilidades e conferiu destaque à aprendizagem da linguagem escrita (COUTINHO; MORO, 2017).

Assim, é possível inferir que as atuais políticas públicas voltadas para a organização do currículo da Educação Infantil podem estar contribuindo para a consolidação da imagem de crianças como potentes, do cotidiano a ser vivido no contexto escolar como algo prazeroso e significativo e da docência como um exercício de autoria, não de repetição. Embora, a partir de 2016, tenham sido mais recorrentes os questionamentos sobre consensos já estabelecidos para essa área desde a década de 1990.

Mesmo com a presença de alguns impasses, cada vez mais, estudiosos e profissionais da área da educação vem defendendo a constituição de uma pedagogia com base praxiológica e social contextual. É nesse contexto que vem se construindo uma Pedagogia da infância na qual se constitui a efetivação de uma Pedagogia com identidade específica para a Educação Infantil.

A Pedagogia da infância vem sendo discutida no contexto da Educação Infantil como uma necessidade a partir das discussões acerca da construção de uma pedagogia que considerasse as especificidades das infâncias e pensada a partir dos seus cotidianos. Essas discussões ganham força a partir da década de 1990, após a promulgação da Constituição Federal (1988) e LDB (1996).

Segundo Barbosa (2010), a Pedagogia da infância “constitui-se de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais” e emerge do avanço científico da área da educação.

De acordo com Rocha; Lessa; Buss-Gusmão (2017, p. 45) ainda “não se tem uma pedagogia da infância consolidada”, no entanto, o debate em torno dessa construção tem ganhado espaço nas duas últimas décadas. As pesquisadoras ainda explicam que a consolidação de uma Pedagogia da infância

pressupõe a interlocução disciplinar que extrapola os limites de uma “didática para a educação infantil” ou de uma remissão às “Pedagogias da criança” que, ainda que integrem esta construção disciplinar, revelam ser insuficientes, na medida em que estabelecem uma regularidade e uma padronização pedagógica com base numa concepção universal de criança (ROCHA; LESSA; BUSS-GUSMÃO, 2017, p. 36).

É fundamental, assim, evidenciar o fato de que a efetivação dessa Pedagogia é situada e contextual, além de participativa e democrática. Destarte, ao considerar as crianças como sujeitos constituídos por diferentes histórias e produtoras de culturas, traz

à tona o entendimento de que as ações educativas devem considerar as crianças e os contextos socioculturais nos quais encontram-se imersas (BARBOSA, 2010).

Concretizar a escuta às crianças na construção de orientações das práticas nas quais estão imersas constitui um desdobramento importante da Pedagogia da Infância. Para isso, a reeducação do olhar dos adultos, no sentido de romper com relações verticais e passar a construção de relações mais compartilhadas faz-se necessária. Trata-se de “tomar as crianças como fonte permanente e privilegiada da orientação da ação, base para a confrontação de lógicas” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, p. 40, 2016).

Além disso, a perspectiva da Pedagogia da infância se consolida a partir de uma crítica histórica, sociológica, política sobre os conceitos de criança, de infância, dos modelos educativos reducionistas e à transmissão de conhecimentos (BARBOSA, 2010).

Assumir essa perspectiva exige mudanças de postura. Romper com lógicas conservadoras pode levar os educadores a compreender e ressignificar o sentido de escolas para as infâncias, o que amplia também a compreensão de ensino e de aprendizagem. Toda essa atualização perpassa pela percepção dos direitos das crianças, do reconhecimento das crianças como partícipes e da constituição de projetos educativos que “estabeleça a mediação entre as culturas infantis e a cultura mais ampla. Tal é necessário para compreender o processo educativo como parte de um contexto mais amplo que se dá no âmbito de um processo de relação social, de cultura e de socialização.” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, p. 46, 2016).

Trata-se do rompimento com qualquer tentativa de manter a invisibilização das infâncias e todas as consequências atreladas a essas ações. Lançando luz a diferentes perspectivas que tratem com respeito e seriedade as relações educativas, os vividos nos diferentes cotidianos, as experimentações e descobertas infantis.

Quadro 2: Síntese das características da identidade da Educação Infantil:

<b>Identidade da Educação Infantil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceção de criança: única; protagonista; centro dos processos de ensino e aprendizagem;</li> <li>• Demarcação do direito das crianças a viverem oportunidades de experimentação e expressão de forma livre e curiosa;</li> <li>• Tempos e espaços que promovam o desenvolvimento artístico, cognitivo, emocional, cultural, ambiental, tecnológico e científico de forma plena;</li> <li>• Conceção de currículo: professor ou os conteúdos deixam de ser o centro das propostas e da prática pedagógica, que assumem como foco a criança e o cotidiano vivenciado por elas em cada instituição;</li> </ul>
--	---

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel do professor como parceiro e guia dos processos de construção do conhecimento;</li> <li>• A busca por critérios de qualidade para o atendimento às crianças, como forma de garantir condições semelhantes, em termos de oferta e estrutura, e ao mesmo tempo, específicas, em termos de respeito às culturas locais.</li> </ul> |
|--|

É possível encontrar contextos que assumiram perspectivas que levam as crianças a sério. Nessas perspectivas, o uso da DP tem sido fundamental, como por exemplo, na abordagem da Pedagogia-em-Participação (Associação Criança, Portugal), Reggio Emilia e San Miniato (Itália), Pikler-Lóczy (Budapeste) e no Brasil, recentemente, as instituições integrantes do Obeci.

## 2.2. As Pedagogias Participativas: meio e fim da Documentação Pedagógica

“Por trás das diferentes pedagogias existem diferentes visões de educação”  
(João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho)

Embora o tema central dessa tese seja a Documentação Pedagógica, acreditamos que para nos aprofundarmos nesse assunto é necessário articulá-lo com teorizações sobre a educação, paradigmas e outros procedimentos que são essenciais ao desenvolvimento desse processo, assim como são alimentados por ele. Nesse sentido, apresentaremos nesse item as especificidades necessárias para compreender o processo que inclui as estratégias de observar e registrar, revisitar e interpretar, visibilizar e partilhar, avaliar e reprojeter, como Documentação Pedagógica, assim como, quais outros elementos também são fundamentais para que possa se configurar como tal, além de explicitar a qual tipo de Pedagogia todos esses componentes precisam estar ligados.

É válido enfatizar que essa seção se faz necessária diante da compreensão da Documentação Pedagógica, assumida nesta pesquisa, como um processo que é composto por outros processos e estratégias que buscam abranger toda a sua amplitude e complexidade. Tal processo busca encorajar práticas pedagógicas responsáveis, reflexivas e democráticas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Tem-se nesse processo, de acordo com Fochi (2015), a conjugação de três ações inseparáveis: observação, registro e interpretação. Essas práticas remetem ao compromisso com o processo educacional das crianças e à responsabilidade que todos os



sujeitos envolvidos assumem ao participarem das negociações estabelecidas com interesse e ética.

Também é relevante destacar que os ideais discutidos por autores que fundamentam essa pesquisa discorrem sobre a desconstrução e reconstrução de uma pedagogia específica para a infância. Assim, as teorias que fundamentam essa pesquisa e que serão discutidas neste capítulo aprofundam-se sobre a pedagogia como área de desenvolvimento da práxis, a qual se dá na ação situada e sobre a qual incide teorias, crenças, valores e princípios (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2007; 2019). Tal compreensão nos remete ao fato de que pensar em EI implica também discutir os contextos e as relações nos quais vem se desenvolvendo essa pedagogia.

Assim, partimos do entendimento de que o processo da Documentação Pedagógica se alinha a uma Pedagogia específica – a da participação - podendo também ser visto como base estruturante dessa Pedagogia, assim como, as estratégias que compõem esse processo servem como “espinha dorsal” desse fazer pedagógico participativo, uma vez que são as ações empreendidas nos movimentos de observar e registrar, revisitar e interpretar, visibilizar e partilhar, avaliar e reprojeter que norteiam todas as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Formosinho (2018) elucida que a atualização de ideias pedagógicas a partir do século XIX e o crescimento considerado destas no século seguinte, disseminou concepções sobre as infâncias e seus direitos que contrastam com as vivenciadas até então, apresentando perspectivas que reconhecem as crianças como cidadãos. Esse movimento promove um conjunto diferenciado de modelos pedagógicos que pensam e desenvolvem a Pedagogia com bases e finalidades opostas à regulação burocrática que prevaleceu durante séculos.

Toda essa conjuntura exerce influências positivas na constituição da Pedagogia da infância, visto que, como explicam Dahlberg, Moss e Pence (2007), tais discursos tendem a influenciar todo o “panorama da infância”, à medida que são incorporados pelas organizações e sociedades, de um modo geral.

Oliveira-Formosinho (2007) contribui com essa discussão explicitando que incorporar outras imagens de criança exige uma incorporação de modelos que traduzam em seus cotidianos a transformação da práxis. Para essa autora: “A pedagogia da infância dispõe da memória e da história para essa transformação, para se recentrar na reinstituição dos seus saberes, pois é o produto de uma construção sócio-histórica cultural que em si

mesma já transporta as sementes de uma nova construção. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.14).

Considerando essa reconstrução, para os pesquisadores Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2007; 2013; 2019) existem basicamente dois modos de fazer pedagogia – o modo da transmissão e o modo da participação. As pedagogias participativas proporcionam uma ruptura com a pedagogia transmissiva tradicional.

O modo participativo de fazer pedagogia é mais complexo do que o baseado na transmissão, visto que a pedagogia proposta nesse modelo, centra suas ações em uma práxis de participação buscando através de processos interativos de diálogo e participação confrontar saberes, crenças e práticas, e com isso, responder às complexidades existentes na sociedade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

A concepção de Pedagogia participativa apresenta saberes que visam construir uma nova imagem de criança e professor, dos processos de ensino-aprendizagem estabelecidos, dos tempos e atividades necessários para que as aprendizagens sejam realizadas e documentadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013), que contrastam com a ideia existente na pedagogia transmissiva, na qual são prioridades o conhecimento permanente, a memorização e a aquisição de competências (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

Na pedagogia transmissiva, os saberes (que são pré-determinados e imutáveis) estão no centro de toda a lógica da educação. Desse modo, o objetivo principal é o de repassar esses saberes para os alunos, que “nada sabem”. O responsável por essa transmissão é o professor, que é visto com um papel de delimitar os tempos e modos dessa transmissão, além de ser visto como regulador e com o dever de controlar as práticas realizadas. Nessa lógica, a criança possui o papel de receptor de conteúdos, devendo memorizar e reproduzir tudo o que lhe foi transmitido (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

A pobreza dessa proposta para as crianças é isomórfica com a pobreza das propostas do adulto e para o adulto. Este centra em si a iniciativa, prescrevendo objetivos e tarefas (por meio de materiais que não são da sua autoria), devendo, seguidamente, verificar, corrigir, reforçar, avaliar. Esse contexto reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças cuja função respondente é apreciada, sobretudo, quando executam com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhes são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).

As pedagogias participativas buscam romper com a lógica da pedagogia transmissiva e propõem uma visão alternativa aos processos de ensino e aprendizagem, ao modo de organização do conhecimento e do processo educativo e aos papéis dos professores e crianças envolvidas. Esse *ethos* depende da desconstrução do modelo tradicional com a criação de um novo *ethos* com sujeitos responsáveis e conscientes, novas metas e objetivos, novas formas e finalidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

Nesse modo alternativo, a criança é vista como sujeito ativo e com competência, alguns objetivos são a promoção do envolvimento das crianças na construção do conhecimento através de experiências contínuas e interativas, sustentadas pelo interesse intrínseco das próprias crianças, o que faz do processo de desenvolvimento e aprendizagem um movimento interativo, no qual os professores são responsáveis por organizar espaços e tempos que facilitem a aprendizagem de forma significativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

No referido modo, o fazer pedagógico exige o envolvimento de todos os sujeitos nos processos de construção, tanto na definição das aprendizagens quanto na experientiação das mesmas, através das interações. O que por sua vez, exige uma desconstrução da ideia de escola e, por conseguinte uma nova construção baseada em ideias distintas das vivenciadas por séculos nos espaços para a educação coletiva de meninos e meninas, uma escola “comprometida, ecológica e, contextualizada, aberta ao envolvimento com os pais e a comunidade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 16).

As pedagogias participativas viabilizam o que sugere Peter Moss, ao apresentar a visão de escola em Barcelona:

[...] a escola deve ser um lugar para todos, um lugar de encontro no sentido físico, social, cultural e político da palavra. Um fórum ou lugar para se encontrar e se relacionar, onde crianças e adultos se encontram e se comprometem com alguma coisa, onde dialogam, ouvem e discutem para partilhar significados. É um lugar de infinitas possibilidades culturais, linguísticas, sociais, estéticas, éticas, econômicas e políticas. Um lugar da práxis ética e política, um espaço para a aprendizagem democrática. Um lugar para a pesquisa e a criatividade, coexistência e prazer, reflexão crítica e emancipação (MOSS, 2009, p.425).

As Pedagogias participativas são essencialmente plurais e afirmam a importância da efetivação de um fazer pedagógico centrado nas crianças em oposição às pedagogias transmissivas que possuem suas práticas tendo o professor como centro. As

ações são baseadas na concretude dos cotidianos, nos fazeres, estão situadas em espaços e tempos concretos, de forma contextualizada e ecológica (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019). Há a presença de uma dimensão ética que assume condição central nessa pedagogia ao não se limitar a um único saber, em oposição a isso, procura conectar os conhecimentos construídos em diferentes visões, o qual “[...] cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18).

Essa pedagogia é principalmente democrática e respeitosa ao propor que os saberes não estão prontos, ao contrário disso, serão construídos no decorrer das relações com a participação de todos, respeitando tempos e especificidades de cada indivíduo, acreditando nas potencialidades e compreendendo limitações. Tais ideais opõem-se ao modo transmissivo, que é reducionista e simplifica a construção do conhecimento; no modo participativo, se considera a complexidade dessa construção, vendo-o de forma holística e integrada, baseado na diversidade de todos os envolvidos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

Oliveira-Formosinho (2007) apresenta alguns representantes teóricos que buscaram modos alternativos de fazer pedagogia visando desconstruir o modo tradicional: Paulo Freire, no Brasil; Dewey, nos Estados Unidos; Malaguzzi, na Itália, dentre outros. Todos eles têm em comum, a busca por práticas mais democráticas e respeitosas para todos os envolvidos, mas principalmente as crianças.

Os pesquisadores João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho (2019) destacam dois pensadores e precursores de ideias que discutem alternativas a uma educação baseada na transmissão, Paulo Freire e John Dewey.

Na teoria pedagógica e na práxis de Paulo Freire, é possível encontrar valiosas contribuições na crítica à pedagogia transmissiva. A educação libertadora e democrática, defendida pelo educador, é baseada na dialogicidade que leva ao desenvolvimento de uma consciência crítica em oposição à opressão presente nas pedagogias transmissivas. A participação é defendida por Freire não apenas como recurso didático, mas como interação essencial, prática cotidiana a ser estimulada e vivenciada. Tal dialogicidade também reflete a ideia de homem defendida na teoria freireana, na qual não é possível transformar-se homem senão em relação com o outro.

Para exemplificar a centralidade do diálogo e o modo como este possibilita e requer outras atitudes, Saul e Silva (2011, p. 3) constroem a trama conceitual a seguir:

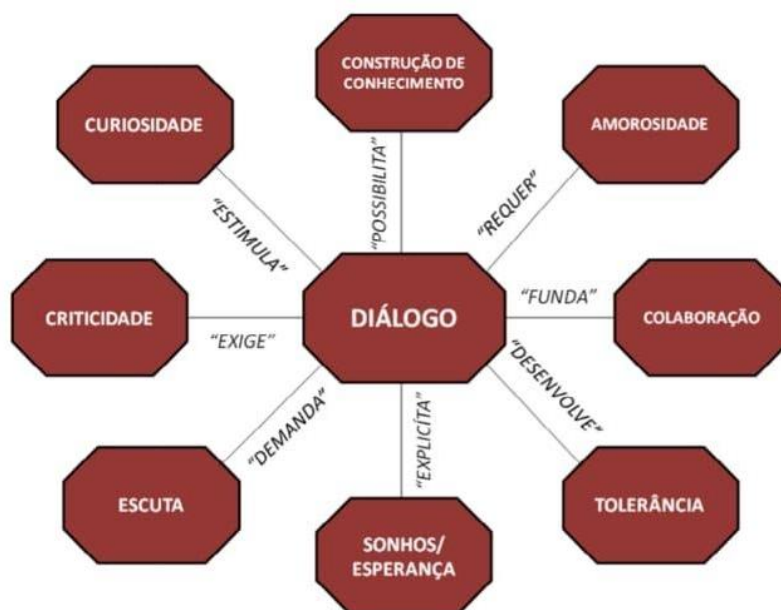


Figura 1: Trama conceitual de Paulo Freire (SAUL; SILVA, 2011).

Freire criticou fortemente a ideia de educação como transmissão de conhecimentos, que ele denominou de educação bancária, a qual é caracterizada pela transferência do conhecimento, pela crença de que é possível depositar valores nos alunos e com ênfase na memorização dos conteúdos narrados (FREIRE, 1987).

Em oposição a esse modo pedagógico bancário, Freire fomentava a educação como possibilitadora da construção de uma consciência crítica, questionadora, política e reflexiva, baseada nas relações e respeitando os contextos sociais, históricos e culturais.

Nas concepções de educação e filosofia propostas por Dewey (1959), é possível destacar o ideal democrático como guia, o que o faz relacionar a educação com a vida em sociedade. “A democracia que proclama a igualdade de facilidades como seu ideal requer uma educação em que o ensino e a aplicação social, as ideias e a prática, o trabalho e o reconhecimento do sentido do que se faz, estejam unidos desde o princípio até o fim” (DEWEY, 1959, p. 135 *apud* PINAZZA, 2007).

De acordo com Pinazza (2007, p. p. 71), Dewey dialoga com as múltiplas manifestações das escolas novas, “expressando os princípios norteadores de uma verdadeira educação progressiva, assentada em uma teoria instrumentalista da experiência, fortemente comprometida com o processo sócio histórico de seu tempo”.

Dewey (2010) contrapõe-se à educação tradicional, a qual foca na transmissão do conjunto de informações, habilidades e regras de conduta construídas no passado e que devem ser repassadas às novas gerações, o que transforma a escola em um espaço distinto dos outros existentes na organização da sociedade, um ambiente dissociado da realidade. “Aprender aqui significa adquirir o que já está incorporado aos livros (...). Trata-se do produto cultural de sociedades que consideram que o futuro será exatamente como o passado, (...)” (DEWEY, 2010, p.21).

Dewey considera importante a relação entre os processos de experiências reais e a educação, o incentivo à expressão da individualidade, à atenção às necessidades dos alunos, à compreensão do mundo e pertinência do contato com esse mundo em constante processo de mudança. Assim, dá ênfase não apenas à realização de experiências, mas à qualidade das experiências oportunizadas, “(...) o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências, (...). Tudo depende da qualidade da experiência que se tem. ” (DEWEY, 2010, p. 28).

Suas ideias sobre a criança aprender fazendo e sobre a importância da composição dos espaços e conexão com a natureza, ainda hoje, são vistas como estruturantes para várias propostas educativas.

Um modelo de educação democrático que consideramos importante ser destacado é a da Pedagogia-em-Participação, abordagem pedagógica desenvolvida pela Associação Criança em algumas instituições de diferentes localidades em Portugal. Essa perspectiva pedagógica também utiliza a Documentação Pedagógica como estratégia de fomento de uma nova pedagogia em oposição à educação transmissiva. A abordagem portuguesa coloca a documentação no centro dos processos de ensino e aprendizagem, qualificando a aprendizagem das crianças, assim como dos profissionais e das famílias.

A proposta pedagógica da Pedagogia-em-Participação é essencialmente democrática (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011; 2013), assim, busca através de princípios sustentados em crenças, valores e saberes alcançar a democracia experienciando práticas democráticas cotidianamente, organizando contextos nos quais “a democracia seja simultaneamente um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um cotidiano participativo vivido por todos os atores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011, p. 16).

Partindo de crenças no indivíduo (tanto professor quanto criança) como competentes e com agência, há um grande incentivo à participação de todos os atores. Essa participação, vista como direito, possui o objetivo de levar a criança à construção de uma aprendizagem significativa através de experiências interativas e contínuas, autônomas e estimulantes (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011).

A Pedagogia-em-Participação tem a documentação pedagógica como elemento de sustentação de suas práticas, permitindo que a criança seja vista, compreendida e que o educador construa significados sobre as experiências vividas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011; 2013; 2019). Nessa abordagem, o processo é tido como central para o desenvolvimento das demais ações, como é explicitado no diagrama elaborado por Júlia Oliveira-Formosinho (2016, p. 106):

Figura 2: a centralidade da Documentação Pedagógica na abordagem da Pedagogia-em-Participação:



FONTE: OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 106.

Essa perspectiva vem construindo diferentes modos de documentar, de forma situada e contextual, que “sirva a grande finalidade de ver e entender o fazer e o pensar da criança” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011, p. 36). Nessa abordagem, é dada grande importância ao envolvimento, à colaboração e à parceria de todos os atores, algo que é fomentado através da Documentação Pedagógica.

Nessa perspectiva, portanto, os processos de descrever, analisar, interpretar e compreender a aprendizagem vem sendo construídos num processo evolutivo, possibilitando (meta) aprendizagem e (re) construindo o modo de fazer Pedagogia (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011; 2019). A documentação pedagógica é, portanto, “um processo central para, através da triangulação interativa entre intenções, ações e realizações, sustentar a práxis, e promover o movimento triangular de

(re) criação da pedagogia como ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011, p. 38).

Fica evidente, portanto, nesses e em outros exemplos, que para cada aspecto vivido por longos períodos num modelo de transmissão, é proposto uma alternativa democrática, a qual vem impregnada de “uma visão do mundo, da vida, do homem e da sociedade, do conhecimento e, sobretudo, da relação entre homem e conhecimento” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011, p. 34).

As alternativas elencadas como essenciais são apresentadas pela pesquisadora Júlia Oliveira-Formosinho (2018). Tais fatores transversais compõem, de um modo geral, as pedagogias participativas, e são reconhecidos internacionalmente como indicadores de qualidade, a saber:

- O desenvolvimento de uma imagem de criança com competência, agência e direitos;
- Interação positiva família-creche e o envolvimento parental significativo;
- A organização do ambiente educativo que providencie segurança e bem-estar e visibilize aquela imagem de criança;
- A interação adulto-criança frequente, afetuosa e responsiva;
- Uma intencionalidade educativa holística que integra o desenvolvimento social, emocional, cognitivo, corporal, promove a aprendizagem dos instrumentos culturais e integra o brincar e o aprender;
- Uma razão adulto-crianças adequada;
- Um recrutamento adequado e formação específica do pessoal educativo da creche;
- **A utilização de uma pedagogia participativa, monitorizada através da documentação pedagógica;** (OLIVEIRA-FORMOSINHO in FORMOSINHO, 2018, p. 18-19, grifo nosso).

Consideramos importante analisar cada uma dessas características, de modo que se torne explícito sobre que aspectos se refere um *ethos* pedagógico participativo e para dar ênfase ao fato de que não se trata de apenas uma simples mudança de nome, mas o oposto disso, a transformação deve ser praxiológica, criteriosa e ampla.

O primeiro aspecto a ser explicitado é sobre a imagem de criança com competência, agência e direitos. Nas perspectivas participativas, a criança é vista em sua inteireza e complexidade, como um “especialista em sua própria vida, tendo opiniões que são dignas de serem ouvidas e tendo direito e competência para participar da tomada de decisões coletivas” (MOSS, 2009, p. 426).

Essa compreensão, que vem sendo discutida há algumas décadas por pesquisadores da Pedagogia, Psicologia, Sociologia, História, da Antropologia, buscou transformar a visão de criança e contrasta com as imagens de criança como uma tábula



rasa ou folha em branco que deve ser preenchida pelos adultos, concepção que prevaleceu durante décadas nas diferentes sociedades, e que ainda existe-resiste-coexiste com outras concepções que têm sido produzidas mediante teorizações de diversos campos.

A afirmativa ideológica defendida por esses grupos de pesquisadores, desde meados do século passado é a compreensão sobre as crianças que vem sendo construída oposta à citada anteriormente, como um ser que é capaz de observar, ter curiosidade, compreender e expressar-se sobre algo. As visões mais atuais têm se apoiado na perspectiva de que as crianças produzem saberes e que, efetivamente o fazem, desde que lhes sejam proporcionadas oportunidades para isso (PINTO, 1997).

Esse tipo de compreensão tem variado de acordo com as características de determinados grupos sociais, culturais e econômicos, ao longo da história. Logo, “a forma como vemos e nos relacionamos com a infância, é construída social e historicamente, refletindo as condições em que é gerado e os interesses dominantes presentes num determinado momento” (CRUZ, 2000, p.11).

No modo de fazer educação nas abordagens participativas, a imagem de criança acompanhou os avanços da ciência ao entender que a criança, desde seu nascimento, são indivíduos que passam a se constituir como sujeitos pertencentes a uma cultura, e essa construção se dá através das diferentes interações e relações nos contextos disponibilizados, construindo desde muito cedo, curiosidades e interesses que as levam a buscar atribuir sentidos às experiências, aos ambientes, aos materiais, às pessoas, como bem explica Oliveira-Formosinho (2019, p. 115):

Para as pedagogias participativas, a criança é um sujeito – autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e sujeito social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefatos culturais. Esta criança é um indivíduo autônomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e as pessoas, com as coisas e o conhecimento. Esta criança pensa, sente e questiona, aceita e rejeita, diz sim e não; possui uma identidade relacional que participa do lugar ao qual pertence, na expectativa de respeitar e ser respeitada.

Lóris Malaguzzi (2016), aproximadamente na segunda metade do século passado, já defendia a ideia de que as crianças precisavam ser levadas a sério. Alfredo Hoyuelos (2004, p. 74) apresenta a imagem de criança defendida pelo pedagogo italiano como um “ser cheio de possibilidades”. A questão da imagem da criança era algo muito importante para o contexto italiano, dado essa relevância, este aspecto aparece em dois princípios éticos, organizados por Hoyuelos (2006; 2020), ao apresentar as ideias de Lóris Malaguzzi:

Princípio 1: A educação começa com a imagem da criança, uma imagem da criança que revela a indeterminação do ser humano; [...]  
 Princípio 3: A criança é um sujeito de direitos históricos e culturais. (HOYUELOS, 2020, p. 23-24).

Tais princípios evidenciam que a representação que uma sociedade possui sobre as crianças pode ser determinante na organização da mesma. Malaguzzi propõe uma concepção de criança ativa, capaz de agir sobre o ambiente, através de interferências, experiências e interconexões com esse ambiente (HOYUELOS, 2004).

Em outra obra, Hoyuelos (2019, p. 152) descreve de forma mais aprofundada as concepções de Lóris Malaguzzi sobre a imagem de infância:

Coconstrucionista, interacionista, ecológica (que se constrói com relações socioculturais múltiplas), genética (um ser provido de grandes potencialidades, mas do qual se necessita respeitar o ritmo imprevisível de amadurecimento e de desenvolvimento, sem violentá-lo com programas de estimulação precoce), complexa, otimista, incerta; um menino ou uma menina dotados de autonomia, iniciativa e responsabilidade para estabelecer o caminho de sua própria evolução; solidários, ativos, participantes, que se movem – sem dualismos maniqueístas disjuntivos – na complementaridade dialógica das linguagens, capazes de dar sentido à sua vida e uma esperança para a humanidade.

Além disso, essa criança, embora seja cultural, é única, não podendo ser categorizada, posto que “a criança é um sujeito em transformação, e portanto, desconhecida” (BARBOSA; FOCHI, 2012, P.5). Contribuem para essa questão Cruz e Cruz (2005) ao destacar que as crianças vivem suas infâncias imersas em diferentes práticas sociais, através das quais vão se apropriando do conhecimento, culturas de formas variadas, desse modo, constroem suas habilidades, desejos, necessidades, crenças etc, cada uma a seu modo próprio, com agência e competência.

Nessa construção se reconhece a potência das crianças, o que significa reconhecer que “[...] toda criança é uma criança criativa, repleta de potencial, com o desejo e o direito de tirar sentido da vida dentro do contexto de relacionamentos ricos, em muitos sentidos, e usar muitas linguagens.” (GANDINI; HILL; CADWELL; SCHALL, 2012, p.18).

A compreensão acerca do direito a construir seus próprios sentidos ao ter voz e pensamento valorizados, está no cerne da ação do educador que promove participação, posto que crianças competentes necessitam de professores competentes. Por exemplo, na pedagogia da escuta e para documentar os percursos trilhados, na qual “‘escutar’ significa estar plenamente atento às crianças [...]” (EDWARDS, 2016, p.156) necessita que as crianças sejam vistas como construtoras de teorias, o que significa que além de

possibilidades de aprender elas detêm saberes. Assim, podem ser percebidas como excelentes pesquisadores, posto que são curiosas e elaboram perguntas e teorias que as levam a estabelecer conexões e sentidos únicos. O exercício docente, nesse panorama, requer empenho, competência e autoria.

Nessa perspectiva a criança poderá assumir o seu papel de sujeito de direitos, que age e interage, que pode participar ativamente das decisões e de todo seu processo de aprendizagem, e vai deixando de ser vista como um simples objeto de cuidados ou um projeto para o futuro, como já evidencia os documentos normativos dessa etapa no contexto brasileiro. A este propósito, uma grande contribuição da legislação atual é considerar a criança como sujeito histórico e de direitos e o centro de discussão de políticas públicas e do planejamento pedagógico (BRASIL, 2009; 2017).

Inúmeras reflexões podem emergir das referidas discussões, dentre elas, sobre como as instituições, os profissionais que nelas desenvolvem seu trabalho, as famílias e como as crianças podem se apropriar de fato desse protagonismo infantil e essa apropriação possa contribuir com a transformação da práxis para garantir o direito de participação a todas as crianças? Esse questionamento estará presente, indiretamente, nesta pesquisa.

O segundo aspecto a ser mais bem compreendido é a construção de uma relação positiva entre as famílias nos espaços educativos. Em um contexto de participação tal relação é vista como fundamental para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática. Tanto educadores, como familiares, como crianças possuem o mesmo grau de importância nas definições e decisões a serem tomadas dentro dos espaços coletivos. Todos esses atores são vistos como protagonistas de fato do projeto educativo, como bem explicitou Lella Gandini (2016, P.59), ao apresentar a resposta de Lóris Malaguzzi sobre as relações com todas os sujeitos conectadas nas escolas: “No nosso sistema, sabemos que é essencial focar-se na criança e ter ela como centro, mas sentimos que isso só não basta. Consideramos também os professores e as famílias como parte central da educação infantil”.

Nas pedagogias participativas a intenção é fomentar um real sentido de participação e de protagonismo de todos os envolvidos. Não se trata de uma participação apenas no sentido de estar presente em momentos eventuais. Mas de fato, de um direito à participação como estratégia de fomento ao sentimento de pertença, percebido como essencial para a qualidade do atendimento ofertado (RINALDI, 2017).

Essa participação germina um processo de troca, de discussões, de colaboração (HOYUELOS, 2006), de questionamentos e análises, visando apoiar uma comunicação interativa entre pais e professores (FORMAN; FYFE, 2016).

Trata-se, portanto, da desconstrução da ideia de “participação” da família apenas como alguém que é informado sobre os acontecimentos, em uma comunicação de mão única, na qual a escola ainda é vista como a detentora do poder, das informações, e das possibilidades de decisão para a construção de uma visão de participação efetiva, na qual os pais se envolvem contribuindo com informações valiosas sobre as crianças, na compreensão e proposição de experiências educativas, na promoção de uma escuta ativa. Assim, compreende-se que “desenvolver a colaboração nos processos educativos e sua realização é muito importante, mas almeja-se mais: a ética da procura da compreensão da família que nesta estabelece uma relação face a face com a educadora” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018, p. 36).

Aqui também podemos destacar a permanência de questões, como: quais atitudes dos profissionais podem estreitar os laços entre os familiares e a instituição, de modo a contribuir com o cumprimento da função sociopolítica da instituição de “complementar a educação das crianças com as famílias” (BRASIL, 2009)? Partimos da hipótese de que esse questionamento estará presente, de forma indireta, nos dados construídos durante a pesquisa.

O terceiro fator característico trata da organização do ambiente educativo de modo que este garanta segurança e bem-estar das crianças. A composição que se dá ao ambiente não é neutra, posto que a “linguagem do espaço é muito forte e constitui um fator condicionante” (RINALDI, 2017, p. 153). Ela visibiliza a imagem de criança que se tem, oportunizando relações entre estas e os pares, com os educadores e com o próprio meio, com o objetivo de oferecer oportunidades múltiplas de construção de conhecimento. Desse modo, as escolhas de organização dão ênfase a pedagogicidade dos espaços físicos educativos (FREIRE, 1998), evidenciando os valores existentes no ambiente escolar.

Dentro dos ideais de pedagogia participativa, na construção/organização dos ambientes educativos também precisa transparecer participação. O que significa contar com o envolvimento de todos os atores na construção dos ambientes, o que requer que o docente tenha a compreensão da importância dessa participação.

Oliveira-Formosinho (2018, p. 53) explica:

A ação profissional da educadora exerce-se também antes da mediação social – na criação de um ambiente material. Deseja-se que tal ambiente não esteja repleto de objetos que orientam, constroem, apontam e, assim, representam uma intervenção pedagógica excessiva. Deseja-se que tal ambiente seja um espaço para o exercício empenhado da criança na descoberta do mundo.

Cruz e Cruz (2017, p. 78) reiteram a relevância dessa preocupação posto que “as experiências que as crianças vivem no contexto da creche ou pré-escola são afetadas pelo conjunto de elementos que configuram esses ambientes”. Dada tamanha relevância, é fundamental que a organização desse ambiente, que deve ser compartilhada, deva ser refletida criticamente e pensada nos significados e oportunidades que desejam facilitar.

No pressuposto de participação é tido como exigência da profissionalidade empreender essa reflexão de modo a garantir diferentes oportunidades de interação que compõem o ambiente visando dar conta da complexidade das relações empreendidas ali.

Sobre a complexidade dessa organização, Oliveira-Formosinho (2018, p. 53) pondera que “a tessitura de um ambiente educativo adequado é complexa, não porque complicada, mas porque tecida conjuntamente e intencionalizada para criar negociação entre propósitos das crianças e os propósitos dos profissionais”.

Ainda segundo essa autora, é importante que se busque uma organização que configure esse ambiente como um espaço de encontro, um ambiente para se habitar, que seja acolhedor e promovedor de aprendizagem, visto que também viabiliza acesso aos instrumentos culturais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018).

Na linguagem de Malaguzzi, o ambiente educativo é visto como mais um educador, dada a importância desse fator dentro do processo educativo. Ou seja, o ambiente não é neutro, essa organização pode facilitar ou dificultar as relações, trocas de saberes, as atividades em pequenos grupos, e assim, é importante na construção da identidade de pessoas e de sociedade (CRUZ; CRUZ, 2017).

A preocupação acerca da organização dos ambientes educativos também foi assumida em diversas pesquisas no contexto brasileiro. Autoras como Barbosa (2006) e Horn (2017), por exemplo, se debruçaram sobre essa questão e contribuído com reflexões valiosas acerca da importância da organização responsável dos espaços de modo que não seja vista como “pano de fundo” (HORN, 2017), mas como uma tradução da maneira de se compreender a infância. A este propósito, Barbosa (2006, p. 122) salienta que “as diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de

cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem”.

No contexto específico que será observado, quais as estratégias utilizadas para instituir, de alguma forma, qualidade na organização dos espaços? Essa questão será de grande valor em nossa observação para elucidar dúvidas e talvez apresentar caminhos possíveis.

O elemento seguinte a ser destacado refere-se a interação entre adultos e crianças e também relaciona-se diretamente com a razão adulto-crianças adequada. Essa dimensão é tão importante, que é considerada como determinante para definir se uma pedagogia pode ser caracterizada como transmissiva ou participativa, de acordo com Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2019).

No contexto brasileiro, já é reconhecida a relevância das interações no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, sendo este, um dos eixos fundamentais que perpassam a organização das DCNEI (BRASIL, 2009).

Assim também as propostas participativas compreendem como fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças a promoção de interações de qualidade entre os envolvidos, tanto entre os adultos e as crianças, como entre as crianças entre si mesmas. Essa afirmativa é baseada nos avanços dos conhecimentos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças e nos avanços científicos acerca do desenvolvimento cerebral. Sobre este aspecto, Hoyuelos (2019, p. 54) explica que: “o cérebro precisa da interação contínua com o mundo exterior para seu desenvolvimento”.

Em uma pedagogia que compreende a criança como ativamente envolvida na construção do seu conhecimento, o empreendimento de relações e interações é essencial para a construção das identidades das crianças dentre outras aprendizagens como descreve Loris Malaguzzi:

As crianças aprendem interagindo com seu ambiente e transformando ativamente seus relacionamentos com o mundo dos adultos, das coisas, dos eventos e, de maneiras originais, com seus pares. Em certo sentido, as crianças participam da construção da sua identidade e da identidade dos outros. A interação entre elas é uma experiência fundamental durante os primeiros anos de vida. A interação é uma necessidade, um desejo, uma necessidade vital que cada criança carrega dentro de si... A autoaprendizagem e a co-aprendizagem (construção de conhecimento pelo self e co-construção de conhecimento com os outros) das crianças, apoiada por experiências interativas construídas com a ajuda dos adultos, determina a seleção e a organização de processos e estratégias que são parte de – e coerentes com – os objetivos gerais da educação da primeira infância... Os conflitos construtivos [resultantes do intercâmbio de ações, expectativas e ideias diferentes] transformam a experiência cognitiva do

indivíduo e promovem aprendizagem e desenvolvimento. Colocar as crianças em pequenos grupos facilita este processo porque, entre elas, não há relacionamentos fortes de autoridade ou dependência; por isso, esses conflitos são mais atrativos e proveitosos.... Se aceitamos que todo problema produz conflitos cognitivos, então acreditamos que conflitos cognitivos iniciam um processo de co-construção e cooperação. (MALAGUZZI, 1993 apud DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 82).

É importante ressaltar que não se trata de qualquer tipo de interações, mas interações que sejam significativas para cada uma das crianças. Por isso, a dimensão das interações entre adultos e crianças está diretamente relacionada à dimensão da razão adulto-criança, a qual é importante que seja adequada, visto que essa razão pode facilitar ou dificultar as organizações entre os grupos, os modos com os quais o docente irá portar-se com esses grupos. Ou seja, partindo da compreensão da relevância das relações é essencial que o docente se organize para que estas sejam significativas, o que demanda tempo, cuidado e conhecimentos específicos sobre essa questão.

Outro aspecto a ser explorado com maior profundidade refere-se a intencionalidade educativa que sustenta o fazer pedagógico no cotidiano e direciona o docente na organização de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que sejam coerentes com a visão de indivíduo que é integral. Essa intencionalidade trata dos aspectos da organização dos ambientes e materiais educativos, sobre a lógica da participação e da escuta e de um movimento de o docente ser capaz de colocar-se de lado para que os desejos das crianças possam aparecer.

A intencionalidade orienta o olhar do docente na observação e na organização de novas proposições. Riera (2019) explica que o professor aciona suas observações iniciais para conhecer as situações que precisam ser melhor esclarecidas e, com isso, voltar a organizar propostas com o intuito de levar a crianças a superar seus limites, repensar suas ideias e até transformá-las, voltando assim, nas aprendizagens das crianças, suas hipóteses e novos interesses. Para efetivar esses processos de construção progressiva de situações de aprendizagem e desenvolvimento, Malaguzzi recomenda o uso de algumas estratégias: “saber escutar, observar, responder, imitar, prolongar, variar, complexificar, propor modificando o contexto” (HOYUELOS, 2003 apud HOYUELOS, 2019).

No contexto de participação o ideal é que o protagonismo dos docentes e das crianças seja evidente, de modo que o profissional seja capaz de perceber quando deve estar um pouco a frente das situações, quando deve se retrair um pouco mais. Encontrar

esse limite é extremamente complexo, é um diálogo efetivo com os propósitos das crianças para criar os contextos educativos.

A ação educativa deveria ser dirigida a buscar essa complementaridade entre o projeto das crianças e o projeto do educador. Se o adulto não conhece os objetivos das crianças, não poderá ajustar adequadamente suas intervenções. Do mesmo modo que as crianças orientam a ação dos adultos para satisfazer suas próprias metas, os adultos devem se converter em bons interlocutores das crianças (RIERA, 2019, p. 114).

É nesse encontro entre intenções dos adultos e das crianças que deve emergir o protagonismo docente. Por exemplo, na organização da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018) (abordagem pedagógica desenvolvida pela Associação-criança em Portugal), a intencionalidade docente é traduzida através da promoção de experiências cotidianas:

- \*que provoque o desenvolvimento das identidades plurais e relacionais nas suas semelhanças e diferenças;
- \*que promova as pertenças participativas nos processos de jogo e aprendizagem;
- \*que crie envolvimento, exploração e entendimento do mundo e do conhecimento, através das cem linguagens;
- \*que dê acesso à documentação como veículo para a narração da aprendizagem que, por sua vez, se torna veículo da construção do significado e sentido (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018, p. 40).

Nesses fazeres é que se evidencia a intencionalidade docente. As ações descritas anteriormente são complexas e exigem um profissional muito comprometido com a aprendizagem, a sua própria e a das crianças. O papel desse docente é descrito por Edwards (2016, p. 153), como “complexo, multifacetado e necessariamente fluido, responsivo às mudanças do tempo e às necessidades das crianças, das famílias, da sociedade”.

Diante da complexidade e da responsabilidade das práticas pedagógicas, esse aspecto se relaciona diretamente com o seguinte, sobre a formação adequada dos profissionais da educação infantil. Para estarem aptos a compreender toda a complexidade existente nos processos vivenciais desse fazer pedagógico, os docentes necessitam de uma formação específica para tais atribuições. É muito importante que essa formação envolva a amplitude e a complexidade presentes nas ações que o mesmo precisa desempenhar.

Malaguzzi (2016) tratava com seriedade essa questão apontando o desenvolvimento profissional contínuo como uma preocupação permanente. O pedagogo apontava o esforço individual desse professor para constituir-se como um aprendente



permanente como um elemento importante, mas considerava a discussão com colegas, pais e especialistas como uma maneira muito rica e produtiva de fomentar esse desenvolvimento.

A percepção do desenvolvimento profissional como um processo intermitente, diverso, visto que é composto por cada percurso de cada docente, construído na relação com os parceiros. Em Reggio, há a compreensão e o incentivo de que o desenvolvimento profissional perpassa também por um desenvolvimento pessoal, pois envolve a partilha de valores que são construídos em conjunto, o que leva esse docente a viver em “permanente estado de investigação” (RINALDI, 2017, p. 248).

Nesse sentido, é importante pontuar que a Documentação Pedagógica contribui para esse processo de desenvolvimento profissional, permitindo um exercício constante de auto formação, de trocas entre pares, de escuta, de aguçar a observação, oportunizando um “confronto permanente com os próprios saberes, conhecimentos, intuições, bem como com os colegas” (RINALDI, 2014, p. 89).

O aspecto que apresenta a **documentação pedagógica** como um processo que monitora todo esse fazer pedagógico, tema central desta tese, será tratado com mais detalhes nos próximos tópicos.

Citamos alguns elementos de pedagogias que se fundamentam em perspectivas participativas para situar melhor o leitor sobre a conexão existente entre os processos, entre as escolhas, entre os modos de corporificar a teoria, construir seus *ethos*. Nessa tese, nos propomos a aprofundar um pouco mais o conhecimento sobre a abordagem pedagógica desenvolvida por Loris Malaguzzi, como já afirmado. Nos próximos itens nos deteremos nesse aprofundamento.

### **2.3. Reggio Emilia: “uma metáfora e um lugar simbólico”**

Trauma ou paradoxo, ainda assim era a verdade, e eu gostava. Estava empolgado pelo modo como isso revirava todo tipo de lógica e preconceito, as antigas leis que governavam a pedagogia, a cultura e como forçava tudo a voltar ao começo, abrindo horizontes inteiramente novos de pensamento.

(Loris Malaguzzi)

Embora tenhamos citado algumas experiências que podem ser situadas dentro de uma abordagem participativa, para esta pesquisa, tomamos como base e referência

principal, as ações, estudos e ideias provenientes da pedagogia desenvolvida na região de Reggio Emilia. Explicar o porquê dessa escolha se faz necessário.

A epígrafe deste tópico apresenta um recorte da visão inicial de Loris Malaguzzi ao se deparar com o inusitado contexto da cidade de Reggio Emilia. A incredulidade inicial transformada em empolgação e, após refletir, o reconhecimento das possibilidades reais existentes ali e o quanto aquela iniciativa poderia ser benéfica, não apenas àquelas pessoas, mas a toda a ideia de pedagogia contemporânea. Ainda hoje, a cidade italiana continua impressionando pedagogos e entusiastas pela educação, em geral, com o seu modo de pensar e viver a educação para e com as crianças pequenas.

É possível afirmar que a abordagem de Reggio Emilia inaugurou a terminologia “Documentação Pedagógica” com o sentido que é empreendido naquela região. As mais variadas práticas de se registrar e documentar não são uma novidade para os estudiosos da educação e profissionais desse campo, no entanto, da forma como foi compreendida, sistematizada e, aperfeiçoada constantemente, como propulsor de toda a ação pedagógica, além de visualizada como elo para promover sentimento de pertença das crianças e dos adultos envolvidos, é particularidade marcante da localidade.

O título deste tópico traz uma descrição de Carla Rinaldi que afirmou que Reggio pode ser considerada como “uma metáfora e um lugar simbólico” (2017, p.346). Compreendemos que não é possível discorrer sobre Documentação Pedagógica sem apresentar as experiências vividas na localidade italiana, no entanto, a partir desse pensamento, temos o intuito de deixar claro, que ao apresentar Reggio Emilia não temos o objetivo de trazer um exemplo a ser seguido. Não há intenção de transportar o contexto italiano para outros contextos, isso não seria possível. Mas o desejo em explicitar a experiência sonhada, aplicada e constantemente revisada e aperfeiçoada, é o de que, ao nos apropriarmos dessa experiência educativa possamos “cultivar esperanças, acreditar na possibilidade da mudança” (RINALDI, 2017, p.347), e assim, buscar os nossos meios de efetivar transformações.

Visualizar Reggio Emilia como uma metáfora é acreditar na possibilidade de que outros lugares, mesmo partindo de um contexto adverso, podem conseguir construir algo sólido e de qualidade. É crer que é realizável construir educação de extrema qualidade de forma colaborativa mesmo quando esse processo se inicia a partir de condições extremamente desfavoráveis. Compreender que através da somatória de esforço coletivo, organização, entendimento e muito trabalho, histórias de sucesso são

admissíveis. Perceber Reggio Emilia como um lugar simbólico, além de ser poético (como tudo o que envolve as questões relativas àquela localidade), também é uma esperança. É transformar a história dessa região em uma inspiração para as pessoas que buscam se questionar, para se encontrar; encontrar suas próprias fragilidades e discutir como realizar o impossível.

Declarações de grandes pesquisadores, sobre Reggio Emilia, como Howard Gardner (“nenhum lugar do mundo contemporâneo conseguiu ter tamanho sucesso como as escolas de Reggio Emilia”); e Jerome Bruner (“os serviços de educação infantil eram melhores do que qualquer outra coisa que já tivesse visto”), corroboram com a percepção de como são excepcionais as ações que a abordagem vem construindo ali.

A abordagem de Reggio Emilia é reconhecida como um dos melhores sistemas de educação para a primeira infância do mundo. As práticas inovadoras, concepções filosóficas, organização curricular, tipo de pedagogia, organização das escolas e organização de ambientes e pessoal compõem a abordagem utilizada em um conjunto de instituições da cidade italiana (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

A abordagem também é inovadora no sentido de assegurar novos modos de se organizar e gerenciar as escolas, de perceber a natureza da criança como ser aprendente, a compreensão do papel do professor e sua relação com o planejamento curricular aliado à organização e uso do ambiente físico (EDWARD; GANDINI; FORMAN, 2016). Em Reggio Emilia, “a educação é vista como uma atividade comunitária e como forma de compartilhar a cultura por meio da exploração conjunta entre crianças e adultos” (EDWARD; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 25). Por isso, essa abordagem pedagógica

[...] incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.21).

Segundo Lino (2018), a proposta pedagógica vivenciada nas instituições de Reggio é reflete atitudes de constante questionamento e investigação por parte dos educadores, das famílias, dos representantes da comunidade, dos políticos e de especialistas em busca da compreensão dos modos das crianças aprenderem, interagirem,

se relacionarem com os ambientes, com os pares e os adultos, seus modos de se comunicar, ou seja, sobre os modos como constroem o conhecimento.

As bases da abordagem são resultado da junção e evolução de perspectivas presentes em quatro tradições culturais importantes: “as vertentes européia e americana da educação progressista, o construtivismo de Piaget e as psicologias sócio históricas de Vygotsky, as políticas de reforma italianas pós-guerra e a filosofia europeia pós-moderna” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 26).

A história da constituição dessa abordagem é parte essencial para o entendimento de como o que se encontra naquela cidade hoje pode ser efetivado e a já mundialmente conhecida história da região italiana requer ser lembrada:

Loris Malaguzzi apresenta o início da construção da primeira escola de Reggio Emilia como algo inacreditável inicialmente. “Mais do que anômalo ou improvável, era de outro mundo...” (MALAGUZZI apud GANDINI, 2016, p.46). A história de uma comunidade que tomou a decisão de que para reconstruir sua sociedade após a destruição da guerra, os primeiros passos seriam construir uma escola a partir dos destroços deixados, era um acontecimento que o jovem professor precisou presenciar. Após a primeira escola, outras sete vieram, todas criadas e administradas pelos pais com força e vivacidade, fatos que tornaram o “fenômeno” Reggio, algo irreversível (GANDINI, 2016).

Desde seu início, a grande colaboração das famílias evidencia a importância atribuída ao sistema de cooperação entre todos os envolvidos – pais, educadores e crianças. Essa participação leva à reflexão sobre o modo de pensar sobre os papéis de criança e de professor, sobre a gestão das instituições, sobre a organização dos espaços e do currículo numa compreensão de educação como algo sistêmico, ou seja, tudo está ligado, a ação sobre qualquer um dos componentes reverbera em todos os outros.

Todo esse sentimento inicial e empolgação tornam, certamente, Reggio Emilia um lugar especial. Local onde os princípios da participação são realmente concretos e experimentados.

Em Reggio Emilia, a Documentação Pedagógica e tudo o que ela representa em termos de discussão, participação e mudança, é prioridade. Dahlberg, Moss e Pence (2003) relatam entrevistas realizadas com Loris Malaguzzi nas quais ele evidencia essa prioridade e como as discussões referentes ao que é vivenciado são levadas a sério e percebidas como única resposta para buscar caminhos para “o que fazer? ”.

Gunilla Dahlberg e Peter Moss (RINALDI, 2017) também evidenciam essa busca pela participação assim como pela reflexão permanente presente nesse contexto participativo. Os pesquisadores esclarecem que os educadores de Reggio, em seus processos de constituição, se apoiaram em diferentes teorias de diversos campos – educação, filosofia, ciência, literatura, arquitetura, comunicação visual – para, a partir de um intenso movimento de análise, autoria e liberdade passassem a elaborar suas próprias teorias, sempre ligadas às práticas desenvolvidas. Eles explicam com as palavras do próprio Loris Malaguzzi:

É curiosa (embora não justificada) a resistência da crença de que ideias e práticas educacionais só podem se originar de modelos oficiais ou teorias estabelecidas, (...). No entanto, as discussões sobre educação (inclusive educação de crianças pequenas) não podem ficar confinadas a essa literatura. Essa fala, que também é política, deve provocar, de modo contínuo, importantes mudanças e transformações sociais, nas artes e nas relações e hábitos humanos. Todas essas grandes forças influenciam a forma pela qual os seres humanos – até mesmo as crianças pequenas – “leem” e lidam com as realidades de suas vidas. É daí que emergem, tanto no plano geral quanto no plano local, novos problemas e questões mais profundas (MALAGUZZI, 1999 *apud* RINALDI, 2017, p. 24-25).

Alfredo Hoyuelos (2004), pesquisador que sistematizou toda a obra de Loris Malaguzzi, afirma que não se encontra na abordagem malaguzziana teoria ou princípio que não seja colocada em prática. Esse, inclusive, é um dos grandes ideais difundidos e vivenciados em Reggio, a não desvinculação da teoria e da prática. Para explicar essa indissociabilidade, Loris Malaguzzi utilizou a metáfora da educação como uma bicicleta, a qual precisa dos dois pedais (teoria e prática) para poder se manter em movimento. Reggio desafia a “ideia arrogante de uma separação contínua entre teoria e prática”, argumentando que são inseparáveis – uma sem a outra é inconcebível (RINALDI, 2017, p.47).

Hoyuelos organiza o pensamento e as práticas experienciadas no contexto de Reggio Emilia em três dimensões – o da ética, o da política e o da estética – que por sua vez, se desdobram em princípios e estratégias.

Na dimensão ética, elenca como princípios: 1. A educação começa com a imagem de criança, uma imagem que revela a indefinição do ser humano; 2. Educar significa incrementar o número de oportunidades possíveis; 3. A criança é um sujeito de direitos históricos e culturais. A dimensão estética está relacionada aos fundamentos: 1. A escola como um âmbito estético habitável; 2. Construir pedagogia é sonhar a beleza do incomum; 3. Educar supõe desenvolver as capacidades narrativas do fascínio estético. Na

dimensão política está embasada nas compreensões: 1. A pedagogia sempre é política; política e pedagogia estabelecem uma relação de caráter cultural e social; 2. A escola e a educação são aspectos fundamentais de transformação social; 3. A participação e a gestão social são formas de intervenção política da escola na cidade e da cidade na escola (HOYUELOS, 2004, tradução nossa).

Dentre os teóricos que influenciaram na construção das perspectivas adotadas em Reggio, podemos destacar Piaget, Vygotsky, John Dewey e Maria Montessori. Esses teóricos inspiraram nas criações e, posteriormente, nas transgressões que resultaram na construção de uma abordagem única.

Inspirados em Piaget, os educadores em Reggio perceberam a importância da epistemologia e da preocupação em oferecer condições ao aprendizado. Com Vygotsky, compreenderam sobre a relevância da relação entre pensamento e linguagem, também a respeito da importância da cultura na mediação da ação e, ainda sobre a zona de desenvolvimento proximal. A partir dos estudos de Dewey, tiveram as influências acerca da visão de aprendizado como um processo ativo. Também encontraram em Montessori, a visão de aprendizado ativo, assim como da liberdade e autonomia das crianças (RINALDI, 2017).

Mas, como já mencionado, todas essas teorias configuraram-se como inspirações, as quais foram refletidas e transformadas em experimentações e, logo, em novas construções com implicações para a prática pedagógica, presentes na abordagem de Reggio Emilia.

É relevante destacar que os educadores em Reggio Emilia permaneceram com atitudes críticas e questionadoras diante das próprias ações, e estiveram atentos aos constantes avanços da ciência. Dahlberg e Moss (2017, p.26) consideram que “a curiosidade, a abertura e a capacidade de ultrapassar limites deixaram Reggio, em diversas ocasiões, à frente do seu tempo”, dialogando, refletindo e implementando teorias e filosofias que só chegaram a ser conhecidas em outras regiões anos depois.

Como exemplos desse pensamento avançado, podemos destacar a defesa incansável da potencialidade das crianças; a necessidade de vivenciar com afinco a relação entre teoria e prática; seus entendimentos acerca do conhecimento contextual; a concepção que o aprendizado ocorre de forma não linear, através de provocações e encontros com as diferenças; a busca por uma prática democrática, inclusive na política;

sobre um rompimento com o monopólio da igreja católica sobre a educação das crianças (DAHLBERG; MOSS, 2017).

Dahlberg e Moss (2017, p. 33-34) destacam dois aspectos principais da contribuição da abordagem desenvolvida em Reggio que se constituíram em movimentos de renovação política:

Primeiro, moldam-se novas relações de interdependência entre individualidade e coletividade, diferença e solidariedade. [...] Em Reggio, o indivíduo jamais pode assumir a aparência liberal de sujeito autônomo e só adquire subjetividade completa – pela construção como sujeito único e não passível de duplicação – na sua relação com os outros [...]. Segundo, eles desafiaram a racionalidade calculista do neoliberalismo e a necessidade de renovação dos serviços públicos baseada em práticas administrativas, na operação de mercados e na racionalidade dos investimentos. [...] Eles acreditam na importância da escolha nos serviços públicos, mas escolha como decisão política e ética, feita na relação com os outros, e não apenas como decisão tomada por consumidores individuais.

Os referidos pesquisadores explicitam assim, a integração entre a política radical e a política democrática. Evidenciam suas escolhas pedagógicas como não neutras, mas o oposto disso. Os educadores de Reggio optaram por tomar decisões e dar ênfase às suas escolhas político-educativas-sociais. Tais escolhas enfatizam sempre o valor dado à participação.

Dahlberg e Moss (2017) organizaram as decisões políticas da abordagem de Reggio em três sub-categorias, a saber: uma política da epistemologia, uma política de educação e aprendizado e uma política da infância. A política de epistemologia se apresenta na decisão de contestar a ideia moderna de conhecimento e defender um conhecimento socialmente construído a partir de interpretações individuais da realidade que está em constante estado de evolução, admitindo que a criança possui o desejo de adquirir esse conhecimento, “mas do seu jeito, a seu tempo e, acima de tudo, de forma a recriá-lo e modificá-lo” (RINALDI, 2017, p. 227). A política de educação e aprendizado, ainda segundo esses autores, deriva da ação de questionamento constante (DAHLBERG; MOSS, 2017). A defesa da pedagogia da escuta, que cultiva o sentimento de democracia, alterando o significado de escola, de um lugar de transmissão para um ambiente de construção de possibilidades, um fórum que integra cultura e identidade, individual e ao mesmo tempo coletiva. A política da infância, por sua vez, se faz presente na defesa da riqueza de saberes da criança e, com essa imagem, é necessário que se defenda e viabilize sua participação por meio da escuta e reconhecimento como cidadã de fato.

A compreensão sobre os princípios teóricos que estão evidenciados nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de Reggio Emilia são essenciais para o entendimento das escolhas realizadas no decorrer da história da localidade. As teorias e metáforas construídas contribuem na compreensão da complexidade dos pensamentos desenvolvidos e na criação do sentimento de pertencimento a todos os envolvidos, condições fundamentais ao desejo cultivar as práticas democráticas muito importantes em todo o projeto pedagógico. Carla Rinaldi (2017, p. 47) destaca dois desses princípios ao proferir: “As teorias de Reggio são ricas e provocadoras, em especial a pedagogia da escuta e as cem linguagens”.

A pedagogia da escuta, vivenciada em Reggio Emilia, expõe um tipo específico de escuta, não apenas como ato de ouvir. Hoyuleos (2004) organiza a pedagogia da escuta como uma das estratégias do princípio ético que profere que a educação começa com a imagem de criança, a qual revela o ser humano como um indivíduo indeterminado. A ideia surge a partir da crítica realizada por Malaguzzi sobre o fato de que os educadores pouco falam com as crianças e, muito menos as ouvem.

O entendimento de escuta para Loris Malaguzzi está diretamente ligado à própria compreensão de ética. Trata-se de uma escuta atenta que envolve todos os sentidos, na busca de tentar perceber a criança em relação com o mundo (HOYUELOS, 2004). A escuta auxilia o docente para que não perca ferramentas de trabalho “imprescindíveis”, segundo Hoyuelos (2004, p. 130), a saber: “o assombro, o maravilhamento, a reflexão e a alegria de estar com as crianças”.

Rinaldi (2017, p.124-125) corrobora com explicitação acerca da complexidade existente no conceito de escuta vivenciado em Reggio Emilia:

Escuta como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; (...) como metáfora para a abertura a sensibilidade de ouvir e ser ouvido (...). Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, (...). Escuta como tempo, tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico – um tempo cheio de silêncios, de longas pausas, um tempo interior. (...) Por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; (...) Escutar como um verbo ativo que envolve interpretação, dando sentido à mensagem e valor àqueles que a oferecem. (...) Escuta como premissa de qualquer relação de aprendizado (...).

A escuta, nessa perspectiva, propõe uma mudança de postura desse docente, o que requer uma compreensão real sobre o que é vivido nos contextos organizados, é



uma busca e não uma constatação, não há espaço para julgamentos nesse processo e sim, abertura para uma curiosidade constante e real.

“Os professores que abraçam a pedagogia da escuta têm uma imagem da criança como alguém cujas ideias valem a pena ser ouvidas, (...)” (FYFE, 2016, p. 284). Nessa ótica, não apenas a concepção desse docente sobre quem é essa criança é modificada, mas seus modos de percebê-la e formas de agir perante o que se obtém. Trata-se de mudar de um panorama que busca comprovação e expectativas prontas para um estado de aguardar pelo inesperado. Nessa perspectiva, o professor se mantém disposto e atento a contemplar o imprevisto com “deleite, confiança e apreciação” (HOYUELOS, 2004, p. 130).

Mesmo com a compreensão de que a escuta eleva a condição da criança a um lugar não visto antes, um lugar de respeito, removendo-a do anonimato (RINALDI, 2016), a escuta não se refere apenas à criança, mas também evidencia a escuta do próprio docente, em um processo que envolve autonomia, protagonismo e reciprocidade. “A escuta é um processo contínuo de abertura ao outro e a si mesmo, de reconhecimento, aceitação e valorização de diferentes pontos de vista, formas de ser e estar, e constitui uma condição indispensável para o diálogo e a mudança” (LINO, 2018, p. 108).

Rinaldi (2016, p. 236) complexifica ainda mais a pedagogia da escuta ao afirmar que esta refere-se “[...] também uma atitude para a vida”. Essa escuta, nessa compreensão, pode levar o profissional a se questionar em todos os espaços de sua vida, assumir responsabilidades, oportunizar-se a compreender e, talvez, modificar a construção de si mesmo. Atitudes como estar aberto às diferenças, reconhecer valor no ponto de vista dos outros, manter-se aberto a dúvidas e incertezas, suspender qualquer tipo de julgamentos e preconceitos (RINALDI, 2016), elevam esse profissional à condição de aprendiz permanente, o que, muito provavelmente o tornarão um profissional mais ético, consciente do seu trabalho e preparado para uma docência mais consciente. Além disso, todo esse movimento demanda tempo, sensibilidade, curiosidade, reconhecimento das muitas linguagens das crianças e a produção de perguntas (RINALDI, 2016).

A escuta promove e qualifica a participação, capacitação e autonomia de todos os envolvidos, facilitando o desenvolvimento de trabalhos em grupo, levando a educação a um patamar de construção de coletividade, senso de responsabilidade e altruísmo nos indivíduos que vivem essa experiência. Essa mudança de postura é

fundamental, pois como conclui Fochi (2018, p. 31) “a escuta é o pano de fundo da construção de toda a documentação pedagógica, pois nela está a imagem de criança que cada professora tem”.

A metáfora das cem linguagens é outra ideia fortemente difundida ao redor do mundo e tornou-se uma grande marca e propulsora na mudança de paradigmas. A imagem de criança competente, capaz e criativa inspirou Loris Malaguzzi a formular a metáfora das cem linguagens da criança para enfatizar a multiplicidade de formas que essa criança possui para ver as coisas, se expressar e construir identidade e cultura. Tal ideário relaciona-se com as concepções de estética, criatividade, liberdade e transgressão, as quais impulsionam as capacidades de transformação e reestruturação do próprio conhecimento (HOYUELOS, 2006).

Loris Malaguzzi considerava um grande delito não declarar a cultura específica da infância, não permitir que as crianças expressassem sua identidade (HOYUELOS, 2004), desse modo, a metáfora das cem linguagens chama atenção para os diferentes modos que as crianças possuem para imaginar, tomar decisões, se comunicar. A linguagem da criança não pode, portanto, estar limitada ao universo adulto. Considerar as inúmeras possibilidades de expressão das crianças é uma forma muito particular de respeitá-las e tudo o que elas representam e, além disso, de divulgar essa imagem colaborando na construção de uma cultura da infância.

Nesse contexto cabe ao adulto escutar e interpretar os modos de expressão das crianças (que são inúmeros), incentivá-los e não os restringir, ampliar e levá-los a conhecer formas de se comunicar que ainda não dispõem. “O ato central dos adultos, portanto, é ativar, especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significado, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem” (MALAGUZZI, 1999, p. 91).

Quando, em seu célebre poema, Malaguzzi discorre sobre as cem linguagens da criança, ele evidencia essa relação de respeito com **quem é essa criança**, lança luz sobre observar em vez de definir, sobre incentivar no lugar de impedir.

A simbologia presente na compreensão da pluralidade de linguagens está relacionada aos próprios conceitos de escola e de ser humano presente nas instituições de Reggio Emilia. Como bem discorreu Hoyuelos (2006, p. 231-232), Malaguzzi possuía uma imagem inovadora de escola, “[...] Malaguzzi pensa em outro tipo de formação, em

outro tipo de escola, capaz de inovar continuamente, outro tipo de pedagogia não subalterna da política e da economia. É preciso uma escola que mude as atitudes [...]”.

Uma escola que não pode estar distante da própria vida das crianças. A pesquisadora Paola Cagliari (2020, p. 13), explicita bem esse sentido:

A escola deve ser um ambiente para as crianças elaborarem ferramentas, para serem protagonistas ativas de uma realidade que é – há mais de trinta anos – parte da estrutura geral da experiência de todos nós, nos âmbitos social, político, cultural e econômico do mundo contemporâneo.

A ideia de conexão e constituição humana de Loris Malaguzzi também é revolucionária e constitui importante fator de construção do modelo pedagógico empreendido. O educador considerava que a vida de cada indivíduo, seus organismos, cultura, humanidade e sentimentos estão conectados com o universo, com a natureza e com o ambiente nos quais se desenvolvem (HOYUELOS, 2006). Desse modo, essa relação entre diversidade de expressão e imersão contextual ganha um importante papel para a construção de uma escola que considere essas questões.

A metáfora sobre as cem linguagens de Malaguzzi nasce da crítica do autor às escolas da época (e que ainda é possível encontrar atualmente) que privilegiavam a aprendizagem mediada “quase, exclusivamente, pela oralidade ou por textos escritos” (HOYUELOS, 2006). Assim, atrelando os ideais de conexão com a natureza, as singularidades das infâncias, ao entendimento da necessidade da ação concreta, o autor desenvolve a ideia sobre a multiplicidade de formas que as crianças possuem para se expressar. É mais uma expressão do entendimento de agência e capacidade dessa criança de, não apenas aprender, mas também criar suas próprias linguagens e culturas.

Assim, como esse tópico buscou evidenciar, através da citação de Carla Rinaldi, as metáforas fazem parte da história de Reggio Emilia. Há uma busca pela estética presente nas metáforas. A simbologia, a criatividade e a transgressão auxiliaram a construir o projeto educativo descrito. Malaguzzi, através da criação de uma nova pedagogia, intencionou combater um modelo de educação acomodado, monótono e tedioso (HOYUELOS, 2006). Talvez, por esse desejo, a abordagem pedagógica vivenciada nessa localidade seja ainda surpreendente.

Testemunhar essa imagem de criança e suas cem linguagens foi uma ação muito importante para Loris Malaguzzi. Assim, o uso da Documentação Pedagógica foi e é essencial em contextos que buscam evidenciar uma imagem ética e política da infância. Sobre esse processo nos deteremos no próximo item.

## 2.4. Documentação Pedagógica: processo que envolve outros processos

“Documentar é como fazer brilhar o outro, como desenhar o outro com admiração e generosidade”.  
Meritxell Bonas

Como foi explanado no item 2.1. *As Pedagogias Participativas: meio e fim da Documentação Pedagógica*, a Documentação Pedagógica é um dos componentes estruturantes de uma Pedagogia participativa. Desse modo, nesse tópico apresentaremos as especificidades da Documentação Pedagógica, de acordo com o que defendemos neste estudo.

Na constituição de um novo *ethos* pedagógico no qual a participação é ideia central, ou seja, as relações entre os sujeitos assumem papel de alicerce desse fazer pedagógico, encontra-se inserida a prática da Documentação Pedagógica dialogando com e alimentando outros processos, como a transformação das imagens de criança e professor, a valorização do desenvolvimento contínuo do profissional baseado na prática, a participação como um valor, o reconhecimento das múltiplas linguagens da criança, a atenção aos princípios éticos, políticos e estéticos, a compreensão sobre os conhecimentos construídos e a acentuação da qualidade e da inovação do projeto pedagógico vivenciado.

Assim, a Documentação Pedagógica pode ser compreendida como uma “estrutura para a epistemologia” (RINALDI, 2017, p. 310), auxiliando nas reflexões acerca das construções dos conhecimentos em relação, tanto das crianças como dos adultos. É a partir desse grau de complexidade que dialogamos com os diferentes conceitos apresentados sobre a Documentação Pedagógica.

Numa perspectiva que assume a complexidade existente nos processos que se relacionam com o efetivo exercício da Documentação Pedagógica, esse processo é descrito por Hoyuelos (2020, p. 253), como

[...] a documentação é esse elo perdido no mundo da pedagogia, que dá autenticidade a um projeto educativo. É o DNA que enlaça em uma cadeia a teoria e a prática educativa. É o argumento histórico que serve para pensar melhor e pensar de forma diversa as atuações educativas: suas limitações e suas necessidades de mudança (HOYUELOS, 2020, P. 253).

Como podemos perceber, existem muitas possibilidades envolvidas dentro da compreensão de todo o processo da Documentação Pedagógica e a partir dos outros processos que são inerentes às ações que emergem das relações. Assumir a responsabilidade de trabalhar com o uso da Documentação Pedagógica seria uma

implementação de um novo jeito de construir os modos de fazer a pedagogia no dia a dia. De fato, ao aguçar sua capacidade de observação, o docente amplia suas percepções, ao registrar e refletir aciona sua capacidade de interpretar e criar. Ao abrir-se ao diálogo e contestação, pode deparar-se com outras possibilidades de ação, seus níveis de conscientização se alargam e esse educador se torna cada vez mais respeitoso e dotado da competência da escuta, o que pode qualificar suas relações, pois aprimora as possibilidades de interação.

Assim, a Documentação Pedagógica pode ser compreendida como um processo dialético que é fecundado em meio a outras concepções progressistas constituindo-se como um “testemunho cultural” (HOYUELOS, 2020) das práticas pedagógicas, realizado através de um intenso processo de tornar o trabalho pedagógico visível ao “diálogo, interpretação, contestação e transformação” (DAHLBERG, 2016, p.229).

Nesse sentido, o processo da DP ajuda a construir uma pedagogia baseada na criança e na construção e desenvolvimento de práticas pedagógicas mais democráticas. Tal construção se dá através da realização de um trabalho cooperativo que favorece a escuta e a observação das crianças, seguidas de registro, interpretação, narração e análise do observado com o intuito de subsidiar a construção de experiências significativas (GANDINI; GOLDHABER, 2002), além disso, esses procedimentos levam à compreensão da escola como um lugar visível para o qual e sobre o qual a visibilidade do vivido tornada pública é uma resposta e uma responsabilidade cívica (HOYUELOS, 2020).

Na pedagogia defendida e difundida por Loris Malaguzzi, a Documentação Pedagógica é um dos principais preceitos vivenciados, pois nos processos de observar-documentar-interpretar-refletir-visibilizar-dialogar-reprogramar encontra-se a estrutura que apoia o contexto ideológico que confere a autenticidade ao projeto educativo reggiano. Trata-se de um processo que prioriza o diálogo para reconstruir a pedagogia em um movimento de resposta aos anseios das crianças e da comunidade a qual a instituição encontra-se, sendo construída a luz das investigações empreendidas.

Carla Rinaldi (2017), explica que a composição da Documentação Pedagógica, na abordagem italiana, exige procedimentos como escutar, observar, documentar, partilhar e discutir ideias, ações que permitem analisar e formular hipóteses,

para que, a partir daí, possam ser efetivadas novas propostas que emergem desse processo.

O processo da DP serve de estrutura de apoio para a realização do trabalho como prática pedagógica reflexiva e democrática, nessa abordagem representa, portanto, “um suporte fundamental para o desenvolvimento do conhecimento e a qualidade do relacionamento entre os três protagonistas da experiência educacional: educadores, crianças e pais” (RINALDI, 2017, p.112), uma oportunidade para ouvir a todos e refletir a partir das compreensões individuais e coletivas desses sujeitos.

Nesta tese partimos da constatação de que o assunto Documentação Pedagógica tem ganhado espaço nos âmbitos acadêmicos e das instituições de Educação Infantil por todo o Brasil. No entanto, o entusiasmo brasileiro em relação a essa temática pode ter levado a professores e professoras a uma compreensão, inicialmente, aligeirada sobre o assunto e, com isso, a adoção imediata do termo às estratégias de registros já realizadas<sup>16</sup>, sem uma efetiva mudança nas práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente nas instituições.

Pesquisas recentes evidenciam uma série de fragilidades a serem superadas sobre essa temática. Percebemos, portanto, que uma das principais dificuldades no entendimento sobre a Documentação Pedagógica é o risco de rapidamente tratar o processo, que é complexo, como algo análogo à avaliação ou ao ato de registrar, desconsiderando sua complexidade.

Em pesquisa recente, Fochi e Pinazza (2018, p.16), revelaram a constatação de que “o que se pratica correntemente sob a denominação de ‘documentação pedagógica’, não raro, se trata de uma coleção de meros registros escritos, fotográficos, em vídeos ou em áudios, que não atingem o estatuto de uma documentação pedagógica”. Evidenciam, portanto, o equívoco de nomear práticas de todo tipo de registro como sendo documentação pedagógica.

Em estudo realizado em parceria com o MEC e a UNESCO, Fochi (2018) reforça a existência de evidências dessa confusão e do uso automático do termo para todo registro produzido nas instituições. E esclarece:

É importante dizer que não se trata apenas do uso de registros para comunicar os processos das crianças. É muito mais que isso. Trata-se de um modo particular de pensar pedagogicamente dentro das escolas. Modo esse que gera

---

<sup>16</sup>Essa ação de nomear de outra forma os fazeres já enraizados para conferir-lhe ares de novidade é denominada por Formosinho (2016) de “nominalismo pedagógico”.

um ciclo entre o explícito alinhamento a uma determinada herança teórica, à prática pedagógica densamente documentada e à construção de um conhecimento pedagógico atualizado (FOCHI, 2018, p.24).

À vista disso, é importante esclarecer que a DP não é uma ação isolada, mas um conjunto complexo de estratégias igualmente profundas e que se complementam no intuito de, através da observação, registro, revisitação para análise e discussão, interpretação, comunicação e avaliação (não necessariamente nessa ordem), subsidiar a construção de práticas pedagógicas conscientes e responsáveis. Como bem explica Fochi (2018, p.21):

A documentação pedagógica envolve o acompanhamento e a interpretação sistemática dos processos educativos através do uso da fotografia, de vídeos, das produções das crianças, das anotações dos professores, para construir testemunho ético, político, pedagógico e cultural sobre as crianças, sobre os adultos e sobre o projeto educativo da escola.

Mara Davoli (2017, p. 27), atelierista em Reggio Emilia, ressalta a característica da **democracia** no processo de documentação pedagógica, corroborando com a ênfase dessa característica fundamental. Ela destaca que “observar, documentar e interpretar tem nos ajudado a repensar a didática: uma didática compartilhada e da qual participam os adultos e as crianças ao mesmo tempo”. Carla Rinaldi (2017, p.131), também salienta essa característica, ao descrever que esse modo de fazer documentação pretende estimular “uma nova concepção de didática participativa, didática como procedimentos e processos que podem ser comunicados e compartilhados”.

Na perspectiva italiana, a DP é visualizada como uma abordagem do conhecimento (LINO, 2018). “A documentação não é apenas uma técnica, é uma atitude cultural face ao ensino e à aprendizagem” (FILIPPINI, 2008 apud LINO, 2018, p. 108). É cultural visto que, ao convidar toda a sociedade ao diálogo empreende-se uma cultura do diálogo, da participação. E com isso, permite uma construção e reconstrução constante do modelo pedagógico que se vivencia. Um modelo que busca fugir do ativismo e empreender uma educação reflexiva e refletida nas pessoas que participam.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.91), a Documentação Pedagógica é “um instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática”. Mais que isso, possibilita que a promoção da participação realizada de forma responsável desafie outros discursos dominantes, prevalecendo a multiplicidade das visões dos envolvidos no cotidiano das instituições.

Dahlberg (2016) enfatiza o fato de a participação (dentro do processo da DP) estar diretamente ligada à responsabilidade das professoras acerca de seus valores e crenças. De acordo com essa autora, ao documentar, professoras e professores expressam também seus próprios valores e subjetividades, visto que a observação e a interpretação não são ações neutras. Desse modo, ao abrir-se ao diálogo e contestação de outros sujeitos, o docente assume a responsabilidade pelos pontos de vista que apresenta, sendo um “convite para repensar a aprendizagem, prática docente, função social da escola e muitos outros temas que fazem parte de nosso dia a dia educacional” (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p. 23).

Essa abertura ao diálogo é um dos aspectos mais marcantes dessa abordagem e expõe a visão de escola como um lugar de prática política democrática, na qual os discursos dominantes podem ser negociados de forma coletiva (DAHLBERG, 2016). Para tanto, o que é documentado serve de apoio para essa negociação.

Na aprendizagem negociada há um empenho real em descobrir as teorias e suposições das crianças. Essa negociação busca ir além de apontar os interesses das crianças, mas investigar as curiosidades que motivam seus interesses, para isso, as crianças são encorajadas a falar sobre o que sabem, ou podem explorar novos objetos enquanto o professor observa as estratégias criadas. Assim, se constrói um currículo a partir dessa negociação entre educadores e crianças, com os pais e outros professores, a fim de alcançar a compreensão compartilhada dos processos sociais (FORMAN; FYFE, 2016). Além disso, todo esse processo de negociação serve de sustentação do aprendizado e do ensino a partir do compartilhamento do que é vivenciado.

Fica explícito, portanto, que

A documentação, assim, não representa um relatório final, uma coleção de documentos, um portfólio que apenas ajuda com a memória, avaliações e arquivos; é um procedimento que sustenta a ação educativa (o ensino) no diálogo com os processos de aprendizagem das crianças. A documentação é uma força que produz o entrelaçamento das ações de adultos e crianças, de modo oportuno e visível, e aperfeiçoa a qualidade da comunicação e da interação (RINALDI, 2017, p. 109-110).

Rinaldi (2014) destaca como uma das tarefas primárias da Documentação Pedagógica, garantir a escuta de si próprio e dos outros, através de documentações que testemunhem e deem visibilidade às aprendizagens individuais e dos grupos, de modo que seja possível a cada criança, de forma individual e coletiva, observar-se de outro ponto de vista enquanto aprende, durante as vivências das experiências. Durante esse



processo, os docentes vão elaborando os sentidos da escola como espaço de participação e auxiliando as crianças a construírem seus próprios significados.

A ideia é utilizar as documentações produzidas como pontos de partida para adquirir cada vez mais consciência sobre as práticas realizadas junto às crianças, o que possibilita também processos metacognitivos tanto nas crianças quanto dos adultos. Dahlberg (2016) explicita que quanto maior for essa consciência, maiores serão as possibilidades de promoção de mudanças, de proposição de novos espaços e do estabelecimento de novos discursos e práticas.

Documentar o processo de construção dos conhecimentos das crianças, pode se configurar como um processo de aprendizado recíproco, pois torna possível, ao mesmo tempo, sustentar a aprendizagem das crianças e a aprendizagem dos adultos (RINALDI, 2017). O fortalecimento desses aprendizados aproxima e intensifica as relações através de “planejamento colaborativo, da tomada de decisões compartilhada, da ação e reflexão conjunta, da avaliação integrada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 113).

Isso exige uma abertura muito grande desse docente em relação ao seu próprio aprendizado e ao seu fazer cotidiano dentro da instituição, “em vez de reduzir a complexidade, que é o objetivo do uso das ferramentas padronizadas para mensurar a qualidade, ela abre a complexidade para que possamos trabalhar e aprender com ela” (DAHLBERG, 2016, p. 231).

Desse modo,

Documentar as experiências das crianças e refletir sobre elas são práticas positivas que devem ser compartilhadas por educadores e pais para dar forma à ideia de educação – a um só tempo convincente e sugestiva – na qual não existe uma pessoa que ajuda a outra a crescer, mas sim pessoas que se encontram e se relacionam para colocar em prática o conceito de educação como processo de transformação (FORTUNATI, 2012, p. 6).

Trata-se da construção de um projeto educacional para a infância. Uma infância que não é única. Fica claro, portanto, a **dimensão participativa** da Documentação Pedagógica. As evidências teóricas e práticas apresentam esse processo não como um simples procedimento, mas como um complexo construto que necessariamente precisa dar conta da participação de todos os envolvidos.

Alfredo Hoyuelos (2006, p. 194) após seu intenso estudo sobre Loris Malaguzzi, apresentou o interesse de Malaguzzi em acompanhar as práticas desenvolvidas nas escolas de Reggio Emilia, como “una enorme obsesión por documentar la experiencia de las escuelas”. Segundo esse pesquisador, a Documentação Pedagógica,

para Malaguzzi, era compreendida como uma estratégia na qual poderiam ser destacados três princípios: ética, estética e política (HOYUELOS, 2006, p. 197):

estrategia **ética** para dar voz al niño, a la infancia y para devolver una imagen pública a la ciudad de lo que ciudad estaba invirtiendo em las escuelas. También es una estrategia **estética** porque las documentaciones presentadas – basta ver la cuidada exposición de los cien lenguajes de la infancia – tienen unos criterios de cualidad estética muy importantes. Y, además, es una estrategia **política** porque ofrece a la propia urbe una imagen internacional de la propia ciudad (grifos nossos).

A partir desses princípios, Malaguzzi fortalece a compreensão de competência das crianças. O teórico acrescenta à essa imagem sua visão de o quanto as crianças são questionadoras ao afirmar que cada criança que nasce é um “ponto de interrogação”, logo um desafio dotado de inúmeras possibilidades (HOYUELOS, 2019).

Loris Malaguzzi considerava como um grande delito de uma sociedade permitir que as crianças permaneçam no anonimato, sem identidade, sem ter sua cultura reconhecida pelos adultos (HOYUELOS, 2004). Por isso, nessa abordagem, é tão forte a defesa por uma participação efetiva desses sujeitos. A Documentação Pedagógica auxilia na tarefa de apoiar as crianças a tomarem consciência nessa construção de identidade e aquisição e construção de cultura.

Se a documentação é bem feita e dela participam os meninos e meninas, aparecem elementos importantes sobre a vida dos pequenos que nos levam a entrar no campo do meta-conhecimento, isto é, a ser conscientes do que estão fazendo, de sua evolução, do que tem feito nos últimos meses (DOLCI, 2017, p. 46).

Para dar conta a essa infinidade de possibilidades é que a DP contribui para estruturar as mais diversas decisões e atitudes dentro das pedagogias participativas, facilitando a efetivação de fóruns de diálogo, oportunidades de crianças e adultos relacionarem-se com respeito através de uma escuta recíproca.

Nesse sentido, o processo de Documentação Pedagógica evidencia uma perspectiva de crianças competentes, que possuem saberes diferentes, que pensam e formulam suas próprias hipóteses que devem ser consideradas. Neste processo, o professor precisa estar atento e ter sensibilidade para perceber os interesses de todas as crianças, de forma individual e coletiva.

Alguns pesquisadores brasileiros que têm se debruçado sobre essa temática também têm apresentado contribuições para o melhor entendimento da complexidade existente no processo da Documentação Pedagógica nessa perspectiva. O pesquisador

Paulo Fochi (2019, p.60) que se aprofundou no estudo da Documentação Pedagógica, tomando por base os projetos realizados em Reggio Emilia e as publicações de Loris Malaguzzi, a apresenta como uma estratégia genuinamente do campo da Pedagogia, e assim, uma “importante resposta contra a traição do potencial das crianças e dos adultos”. Essa resposta corresponde à construção de uma pedagogia específica, pensada para as necessidades das crianças, com uma gramática pedagógica específica.

O pesquisador, em recente tese destaca a Documentação pedagógica como uma estratégia para “recuperar o sujeito epistêmico, de problematizar o nosso ‘estar no mundo’ ou estar em uma ação educativa, provocando-nos a assumir a autoria dos percursos que ali são trilhados. Isso significa responsabilizar-se subjetivamente com o cenário educativo que temos (...)” (FOCHI, 2019, p. 60).

Em sua tese apresenta a Documentação Pedagógica estruturada em seis categorias, que o mesmo sistematizou para melhor compreender e apresentar o processo, a saber:

- (i) produzir reflexão;
- (ii) construir sistema e qualidade;
- (iii) escutar as crianças e transformar os contextos;
- (iv) criar situações de aprendizagem significativas;
- (v) comunicar e construir memória;
- (vi) fortalecer a identidade (FOCHI, 2019, p.71).

Fochi (2019) assinala que a Documentação Pedagógica foi, desde suas primeiras tentativas e expressões, uma excelente oportunidade para que o docente conhecesse de forma aprofundada a sua própria prática e refletisse sobre sua ação pedagógica através de seus registros, produzindo e narrando, através de intensas investigações sobre si mesmo, sobre os contextos e sobre as crianças, conhecimento.

Ao se colocar nessa posição de investigador, o docente aprende a observar e a buscar compreender como a criança aprende e o que deseja aprender para apoiar as crianças em seus processos de aprendizagens, também de compreender os contextos oportunizado às crianças, de escutar as múltiplas linguagens, narrando, refletindo, comunicando (FOCHI, 2019).

Os destaques apresentados por Fochi (2019), dialogam com as funções cruciais atribuídas ao processo sistemático da Documentação Pedagógica:

Oferecer às crianças uma “**memória**” **concreta e visível** do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma **ferramenta para pesquisas** e uma chave para melhoria e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao

público **informações detalhadas** sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 25, grifos nossos).

Refletir sobre essas finalidades pode contribuir com a compreensão sobre como se conectam e se complementam os procedimentos na busca da constituição de atos democráticos. Tais funções também evidenciam a **dimensão da visão de criança como protagonista** neste processo, o que, por conseguinte, torna o professor também como um protagonista. O que está associado a **dimensão da construção do conhecimento e qualificador da docência** e ao caráter eminentemente **participativo** presentes no movimento de construção, como já foi discutido neste texto.

Mello, Barbosa e Faria (2017, p.7) também dialogam com as funções destacadas ao apresentarem a DP como um “outro modo de escutar as crianças e a prática pedagógica refletindo sobre a formação continuada de professores e professoras”. As autoras ainda esclarecem que essa abordagem vem somar-se ao percurso das pedagogias progressistas contribuindo com a ruptura nos modos como a didática hegemônica vem sendo realizada. Portanto, não deve ser vista apenas como uma “novidade” pedagógica (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017).

Nesse processo, visto como uma forma diferenciada de organização do trabalho pedagógico, “menos formal, não linear, mais interativo” (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p. 22-23), as autoras explicitam e detalham outras ações e sujeitos que se fazem presentes:

- Vários atores e não apenas o/a professor/a no processo de reflexão, planejamento e decisão sobre os rumos educativo, portanto incita a mudança em algumas regras relativas aos lugares do poder ao propor o diálogo com as famílias e a comunidade;
- Inclui a permanente escuta, observação, registro e compartilhamento do acontecido exigindo, permanente, a reflexão participativa;
- O valor dado aos processos é tão grande quanto aquele destinado ao produto final. Se é que o produto final será, efetivamente, avaliado como tal;
- O processo a ser realizado é continuamente planejado, executado e replanejado de acordo com sua significância. As trajetórias podem mudar e a singularidade de cada um tem lugar num processo coletivo;
- O sentido das ações realizadas na escola é fundamental; todas as aprendizagens precisam ser contextualizadas e significativas;
- Há um compromisso social, histórico e singular com a seleção do trabalho pedagógico, o tempo das crianças e dos/as professores/as tem muito valor;
- Os processos pedagógicos formam as crianças como sujeitos e estudantes bem como os professores e as professoras como sujeitos e profissionais;
- A experiência educacional constrói história pessoal e social, memória e possibilita a escolha de percursos de vida individual e em comum.

É importante destacar que a função de construir memória, é muito valorizada nos contextos nos quais são desenvolvidos a Documentação pedagógica. Loris Malaguzzi considerava a escola como um importante contexto no qual ocorre a busca por significado para a vida, no qual os indivíduos que o habitam contribuem na construção de significados para as experiências vividas (STROZZI, 2014). É relevante enfatizar que essa construção de memória, serve como base para as decisões e projeções, para “apoiar o planejamento que passa a criar uma intencionalidade educativa de natureza bidirecional, isto é, que compatibiliza e harmoniza interesses, motivações e propósitos das crianças com os requisitos educacionais provindos da sociedade (...)” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 52).

As ações são partilhadas, analisadas e interpretadas, não apenas pelo professor, mas por todos os sujeitos - professores, pais, comunidade e, principalmente, as próprias crianças. No que diz respeito às crianças, Rinaldi (2017) assinala que esse processo (de construção e revisitação de memórias) pode tornar-se especialmente valioso para elas,

(...) pois elas podem encontrar aquilo que fizeram na forma de uma narração, vendo o significado que o educador extraiu de seu trabalho. Aos olhos das crianças, isso pode demonstrar que aquilo que fizeram tem valor, tem significado, e assim elas descobrem que “existem” e podem sair do anonimato e da invisibilidade, observando que aquilo que dizem e fazem tem importância, é ouvido e apreciado: é um valor (RINALDI, 2017, p. 136).

Desse modo a DP, pode tornar-se uma alternativa para conhecer e considerar os desejos das crianças, reconhecendo-as como “produtoras de maravilhas” (BONAS, 2017, p. 77), ajudando a construir identidades e traçar caminhos diferentes e coletivos. Ao tornar visível o que acontece, torna-se públicas as decisões tomadas, evidencia-se a ética e a coragem por essas escolhas e abre-se um diálogo permanente entre crianças e professores nos quais elas possam estar aprendendo, “quando a criança reflete sobre seus pensamentos, processos ou ações, aprende a compreender-se e a comprometer-se” (BONAS, 2017, p. 79). É um compromisso com a participação e ao mesmo tempo que traz dinâmica e o inesperado aos processos de aprendizagem de crianças e adultos envolvidos.

O modo como a DP sistematiza e apoia a construção de memórias possibilitando a compreensão dos procedimentos que o compõem como ações integradas as práticas docentes cotidianas. Criar memórias ao acompanhar a vida das crianças cotidianamente, suas produções e interações, investigações individuais e coletivas,

expondo com transparência o que acontece entre as crianças, entre as crianças e as docentes, entre essas e a gestão e entre esses sujeitos e suas famílias, nas instituições, abrindo os espaços e os materiais construídos para apreciação e debate (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017). Assim, “a escuta e a documentação permitem fazer esta leitura: ver a nós mesmos por meio de nossos próprios olhos e através dos olhos do outro” (ALTIMIR, 2017, p. 74).

As crianças estão envolvidas como cidadãos, suas questões impulsionam o currículo que emerge do cotidiano e eles possuem consciência sobre os passos a serem tomados, através do processo de metacognição. As crianças, nesse processo, possuem a oportunidade de revisitar suas teorias e ações, refletir sobre e reorganizar o conhecimento construído.

Além disso, tomam conhecimento das teorias dos professores a respeito dos seus processos de aprendizagem, a prática de documentação pedagógica visa “estimular o aprendiz a participar da própria aprendizagem para construir ou reconstruir novas e mais profundas compreensões” (FYFE, 2016, p.274). “Graças à documentação, a criança também se torna ciente da perspectiva do educador” (RINALDI, 2017, p. 346), o que atribui mais valor às negociações empreendidas.

Tal ciência é componente imprescindível no desenvolvimento de uma educação baseada na participação e na **construção do conhecimento como qualificador da docência**, que compreende que é através das trocas que acontecem no movimento da documentação que a “criança competente pode ajudar o educador a se tornar competente” (RINALDI, 2017, p. 344), visto que “a documentação estimula o conflito de ideias e a argumentação, não uma cômoda busca de consenso; é uma forma de capturar as subjetividades que interagem dentro de um grupo” (DAHLBERG; MOSS in RINALDI, 2017, p. 44-45).

Trata-se de um processo complexo, integral e integrador que estimula o conflito de ideias e uma argumentação envolvendo todos os atores, assim, graças a documentação produzida, dialogada e refletida “cada criança, cada pedagogo e cada instituição pode conseguir uma voz pública e uma identidade visível” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 206). Todo esse diálogo contribui com a construção de um relacionamento ético entre as instituições e a sociedade.

Em relação à função da qualificação docente, o processo da DP pode configurar-se como a busca por compreensão e experimentação constantes de conhecer

como aprendem os meninos e meninas. Galardini e Iozzelli (2017) consideram que a prática de documentar relaciona-se diretamente com a profissionalidade dos profissionais da educação. A capacidade que cada docente vai construindo para produzir conhecimento a partir da experiência vivida e refletida contribui com a efetivação de práticas educativas mais significativas.

O acompanhamento sistemático dos itinerários vividos também oferece uma ampla gama de informações valiosas e detalhadas sobre os percursos vividos visando aperfeiçoar as relações e as projeções sobre novas possibilidades com o intuito de que todo esse aparato de narrativas sirva como apoio nas construções das relações, tanto entre professores e crianças, quanto com as famílias, que podem conhecer e valorizar os percursos individuais e coletivos vivenciados por seus filhos e filhas.

Toda essa construção serve como importante ferramenta de pesquisa para continuar aperfeiçoando profissionalmente. Oliveira-Formosinho (2019, p. 127-128) explicita que a efetivação do processo de Documentação Pedagógica produz informações passíveis de análise plurais e a busca por múltiplas formas de revelar as aprendizagens, para tanto, é importante

interrogar a documentação, fazer falar as informações que a documentação nos oferece, usar a informação sobre a experiência educacional para a compreensão do que se está fazendo, do que se está aprendendo, de como se está aprendendo, qual é o bem-estar do grupo e de cada um. Fazer falar a documentação significa fazer cortes epistemológicos em um todo orgânico, somente para efeitos de análise, que permitem a criação de olhares plurais e interativos que posteriormente reintegram o todo, tendo sempre presente a relação constitutiva entre o todo e as partes.

É a partir desse intenso e complexo movimento de desconstrução e reconstrução que se dá **a constituição de uma nova práxis docente, mais competente, mais autônoma e baseada no diálogo como uma ação cotidiana** dentro da instituição.

Trata-se, portanto, de um processo que tem a ideia de escola como lugar democrático, no qual todos os partícipes têm voz na construção dos saberes. É um processo que envolve diálogo, reflexão, partilha, tomada de posicionamento, ou seja, mudança de concepções e de posturas em prol de uma educação de qualidade e de respeito às crianças.

No modelo apresentado, o processo de Documentação Pedagógica, possibilita ao docente, oportunidades de reflexão visto que produz elementos que o fazem recordar e refletir sobre o vivido. O professor, nessa abordagem, é visto como um investigador que

através da escuta ativa, mantém uma postura de envolvimento e curiosidade perante às crianças.

A investigação empreendida permite interpretar e repensar as práticas ofertadas, com isso, esse processo também “torna visível os processos de construção do conhecimento, reformula os conhecimentos construídos, demonstra e salienta a qualidade e inovação pedagógica do projeto educativo” (LINO, 2018, p. 110), além disso, vincula “a pedagogia do adulto à pedagogia da criança” (FOCHI, 2018, p. 24), fomentando aprendizado e modificando a relação entre ensino e aprendizagem (RINALDI, 2017, p. 121).

Isso é possível a partir da mudança de postura do educador ao perceber o quanto o acompanhamento dos processos pode trazer subsídios valiosos para compreender tanto a sua ação quanto como essa ação afeta as crianças. Essa mudança de postura também visa o rompimento com qualquer tipo de ativismo e em seu lugar o entendimento e o visualizar-se como um aprendiz permanente, junto com as crianças.

Proceder dessa forma resulta num intenso movimento de reciprocidade. Sobre isso, Carla Rinaldi (2017, p.345) esclarece:

Quando você tira uma fotografia ou faz um documento, na realidade, você não documenta a criança, mas *seu* conhecimento, *seu* conceito, *sua* ideia. Assim, eles se tornam cada vez mais visíveis – os seus limites e a sua visão da criança. Você não mostra quem é aquela criança, mas o seu pensamento. Você não mostra a criança, mas o relacionamento e a qualidade do seu relacionamento, e a qualidade do seu olhar sobre ela.

A possibilidade de revisitação do documentado lança luz à dimensão “altamente formativa” (FOCHI, 2018, p. 22) dentro do processo da Documentação Pedagógica. Os atos inerentes ao processo convocam o adulto a assumir a responsabilidade por sua subjetividade. E que, no decorrer dos movimentos de observar e registrar, visitar e interpretar, visibilizar e partilhar, avaliar e reprojeter, este docente obtém consciência sobre esse fazer, e conseqüentemente o leva a compreender melhor os modos que as crianças constroem seus conhecimentos, “que abre um espaço para que seja narrado sobre a imagem de criança, de adulto e de escola – é o que transforma a prática da documentação pedagógica em um instrumento poderoso na transformação de uma instituição de educação infantil” (FOCHI, 2018, p. 22).

Fochi (2018) explicita que essa transformação dos cotidianos ocorre durante a construção dos processos documentais nas instituições, no qual ocorre a escuta, como



uma ação de acolhimento do universo das crianças e da qual resultam estratégias para a construção de contextos educativos de qualidade. Para explicar melhor a efetivação das estratégias necessárias a esse processo, este autor organizou o trabalho da DP em dois níveis:

O primeiro, interno, onde são gerados os processos documentais – de construção de uma prática observada, registrada e interpretada para sua retroalimentação e para a identificação das zonas de construção de conhecimento das crianças. O segundo nível, externo, trata-se da comunicação dos modos de como as crianças interpretam e elaboram para si mesmas, para os outros e para o mundo, ou seja, é um nível de compartilhamento e diálogo democrático com a comunidade (FOCHI, 2018, p. 17).

Ainda segundo esse autor, a transformação docente ocorre no decorrer do primeiro nível, resultado das observações, registros e reflexões, da produção de conhecimento e formação profissional, alimentando as práticas pedagógicas cotidianas (FOCHI, 2018).

A potência existente no processo de conscientização já era destacada por Freire (2000), ao se referir à importância de os docentes saberem o que sabem e o que não sabem. Madalena Freire (2019, p. 55) também contribui explicando que “educador e educando, educam sua reflexão dentro do cotidiano, no aqui e agora, para assim transformá-lo”. Assim, o pensamento crítico e questionador vai sendo desenvolvido.

Malaguzzi (1999) destaca as características docentes de, constantemente, questionar as certezas, possuir sensibilidade, ser conscientes e críticos e atentos ao conhecimento atualizado sobre as crianças e suas famílias e possuir as habilidades de ouvir, falar e aprender. O pedagogo detalha algumas peculiaridades que o mesmo buscava aprimorar nos professores com o quais convivia e treinava em serviço:

Os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados. Do mesmo modo, seu papel como educadores deve incluir o entendimento das crianças como produtoras, e não como consumidoras. Devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas. E, além disso, devem estar conscientes das percepções que elas formam sobre os adultos e suas ações. A fim de ingressar em relacionamentos com as crianças que sejam ao mesmo tempo produtivos, amistosos e excitantes, os professores devem estar conscientes do risco de expressar julgamentos muito rapidamente. Devem ingressar na estrutura de tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade ou das negociações que surgem dessa atividade. Devem perceber que escutar as crianças é tanto necessário quanto prático. Devem saber que as atividades devem ser tão numerosas quanto as teclas de um piano, e que todas envolvem atos infinitos de inteligência quando as crianças recebem uma ampla variedade de opções a partir das quais escolher. Além disso, os professores devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos ou dos valores e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual,

mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas. Finalmente, eles precisam saber que é possível engajar-se no desafio das observações longitudinais e em pequenos projetos de pesquisa envolvendo o desenvolvimento ou as experiências das crianças (MALAGUZZI, 1999, p. 83).

É no desempenhar desses inúmeros desafios que o educador se constitui como profissional, se desenvolve, se reconstrói, aprende a ver a si e aos outros, se modifica e transforma o espaço da instituição educativa. Paulo Freire também nos alertava para o fato de que a educação muda as pessoas e essas transformam o mundo ao seu redor. Aliás, o educador brasileiro foi um dos influenciadores das formulações de Malaguzzi.

É possível, portanto, modificar todo o processo de ensino e aprendizagem a partir de um ponto de vista epistemológico, pois possibilita avaliação e auto avaliação, que orientam os percursos e guiam os caminhos que são percorridos (RINALDI, 2014). Desse modo, “a documentação torna-se um processo de pesquisa permanente, um local de confrontação, de formação, um espaço de reflexão entre os professores, com as famílias, com outros profissionais, um local para poder repensar e poder crescer em comunidade” (BONAS, 2017, p. 82). Torna-se, assim, essencial para a compreensão de crianças e adultos.

Ao reler, revisitar e avaliar permanentemente as experiências realizadas, produz-se conhecimento (RINALDI, 2014). Um conhecimento que é muito valioso, que emerge da prática de cada um dos envolvidos – crianças e adultos.

Diante dos procedimentos que compõem o processo da DP e de como esse intenso e dinâmico processo pode reconstruir as relações existentes dentro do espaço escolar, é que consideramos afirmar a potencialidade de transformação existente nos movimentos gerados a partir dos processos descritos. O reconhecimento das múltiplas vozes que influenciam na atuação de todos, o poder que reside no ato de criar de forma independente, o exercício constante da criticidade acompanhando e fomentando as teorias e, conseqüentemente, as práticas desenvolvidas.

Nesse sentido, é que a busca por uma pedagogia que transforma, que redireciona a ação através da alegria e da imaginação em oposição a práticas pedagógicas acomodadas se faz essencial.

Apesar da grande complexidade existente, e ainda termos um longo caminho a percorrer no entendimento das relações que compõem esse fazer, o fato que todos os autores que embasam essa tese apresentam é que a Documentação Pedagógica está envolvida em outros processos que possuem o intuito de qualificar as ações e relações

desenvolvidas dentro das instituições de educação. Além disso, objetiva transformar a pedagogia vivenciada nesses espaços em uma pedagogia cada vez mais acolhedora, participativa, emancipatória e sistêmica.

Ademais, compreendemos que as ações empreendidas no processo de Documentação Pedagógica, ao conduzir uma nova didática, fomentam uma nova identidade docente. Em pesquisa recente, Paiva (2022, p. 85), concluiu que a Documentação Pedagógica constitui-se como um dos principais elementos que “impactam, sustentam, constituem e caracterizam a docência na EI”.

Concordamos com a autora acerca da importância que a Documentação Pedagógica tem tomado dentro da constituição das práticas pedagógicas na atualidade. A pesquisadora ainda apresenta a forma dialética como esses elementos se relacionam com outros elementos que também são especificidades dessa docência:

Quadro 3: Elementos que sustentam e constituem a prática docente na EI /Relação com a DP:

<b>ELEMENTOS QUE SUSTENTAM E CONSTITUEM A PRÁTICA DOCENTE NA EI</b>	<b>RELAÇÃO COM A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA</b>
<b>Interações e Relações de escuta</b>	A DP potencializa a escuta dos bebês e crianças, tornando-se a escuta visível, expressando os tipos de interações e relações que acontecem nos contextos de vida coletiva na EI. Além disso, colabora para refinar as relações, por meio de reflexões do que foi documentado e vivido, envolvendo professores, crianças e às famílias.
<b>Parceria com as famílias</b>	A DP visibiliza os processos que acontecem na EI para as famílias e a comunidade em geral. Assim como, torna-se um ponto de partida para o diálogo e a participação efetiva das famílias na vida de seus filhos na EI, promovendo ainda a valorização do trabalho docente nesta etapa.
<b>Planejamento de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento</b>	A DP acompanha, fecunda e compartilha projetos que partem das curiosidades e interesses dos grupos de crianças, além de colaborar para que o professor se permita encontrar com o espanto e o diverso apresentado nas aprendizagens das crianças. Dá novos rumos a didática cotidiana dos docentes.
<b>Organização de contextos de experiências</b>	<u>Tempo:</u> A DP possibilita uma reflexão de escuta dos tempos infantis. Ela amplia a forma como o professor pensa e age no tempo com as crianças. Ao observar e documentar as interações das crianças entre si e com o ambiente, o professor suspende seu olhar para além do tempo cronológico, vai para um tempo ético, de respeito a experiência individual e ou coletiva das crianças. <u>Espaços:</u> A DP favorece um olhar sobre que tipos de espaços e materiais favorecem ou não oportunidades de aprendizagem para e com bebês e crianças. A DP ajuda a repensar os contextos em que acontecem as experiências, assim como expõe-se no próprio ambiente, contando as histórias, aprendizagens e encontros que acontecem naquela creche e ou pré-escola.

FONTE: PAIVA (2022, p.95-96).

Em vista disso, a DP é um desafio ao professor, exige que este assuma uma postura nova no olhar para o cotidiano no ambiente escolar. Exige tempo, disposição, clareza e momentos para estudos. Que construa uma cultura da pesquisa, da curiosidade, do trabalho em grupo (RINALDI, 2014).

Apenas para fins didáticos, vimos a importância de refletir a seguir, sobre cada um dos procedimentos que compõem o processo de Documentação Pedagógica. Mas é válido ressaltar que tais procedimentos não se separam, nem devem ser visualizados de forma descontextualizada ou estanque, ou até mesmo, em graus de importância. Todos são igualmente importantes e ocorrem de forma quase que simultânea e continuamente.

#### **2.4.1. Sobre os procedimentos inerentes ao processo da Documentação Pedagógica**

A Documentação Pedagógica também pode ser compreendida como um exercício promotor de democracia e respeito em relação às crianças. Realizar DP com a compreensão de que esse exercício, que é contínuo, envolve outros processos, igualmente importantes e complexos fomenta um sistema de relações que é totalmente recíproco. As ações que emergem desse processo remetem ao compromisso com o desenvolvimento humano dessas crianças, e a uma pedagogia pautada essencialmente na escuta, o que implica na responsabilidade que todos os envolvidos assumem ao participarem das negociações estabelecidas com interesse e ética.

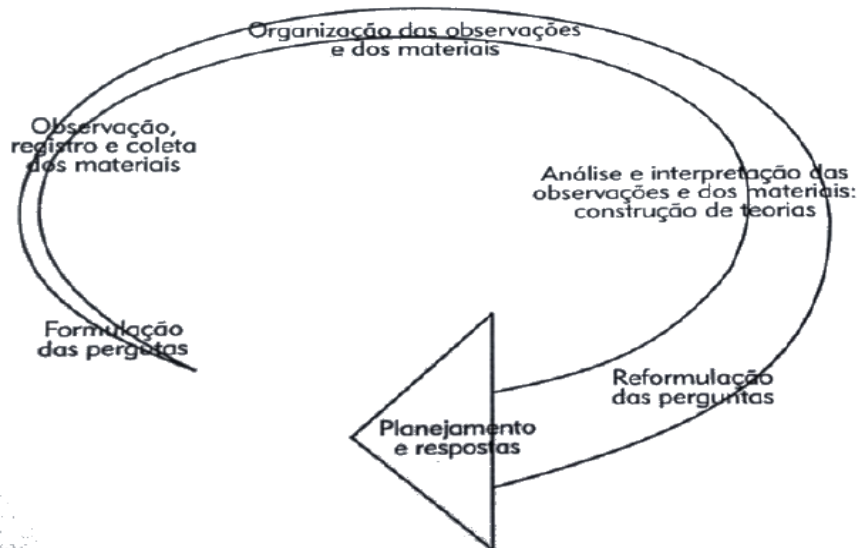
Existe uma valorização e uma relação de circularidade nos processos de observar e registrar, visitar e interpretar, visibilizar e partilhar, avaliar e reprojeter, os quais são ações inseparáveis, e que se retroalimentam. Essas ações não estão separadas umas das outras, elas convergem entre si em um movimento em “espiral” (RINALDI, 2014), as observações podem alimentar a produção de interpretações, os quais podem ajudar a planejar novas ações e assim, sucessivamente.

As estratégias descritas aparecem como propulsores das relações entre os indivíduos e de uma aprendizagem participativa. No entrelaçamento delas é possível a construção de um currículo provocado pelo professor a partir do envolvimento e do interesse das crianças. Assim, essas ações fortalecem a ideia de educação e de viver em coletividade como um processo de pesquisa em andamento. Discorreremos mais detalhadamente sobre cada uma das estratégias no decorrer deste tópico.

Alguns autores já vêm descrevendo de forma detalhada e ilustrando as relações existentes entre os processos que compõem a Documentação Pedagógica para uma melhor compreensão de suas características cíclica e de permanência. Cíclica, pelo fato de se entrelaçarem sem hierarquizar nenhuma estratégia sob a outra, todas são igualmente relevantes. E de permanência, pela necessidade desse movimento ser constante. Sem definições sobre onde começar e quando finalizar.

Por exemplo, Gandini e Goldhaber (2002, p. 161) apresentam o “ciclo de investigação” presente na Documentação Pedagógica, e explicam que esse ciclo não se dá de forma linear e muito menos em uma progressão ordenada. As autoras sintetizaram o processo e apresentaram essa síntese em forma de representação gráfica:

Figura 3: O processo de documentação como um ciclo investigativo:



FONTE: GANDINI; GOLDHABER, 2002, p.162.

Nessa representação ficam evidenciadas algumas ações que são fundamentais dentro do processo da Documentação Pedagógica: a formulação de perguntas; observação, registro e produção de materiais; organização das observações e dos materiais; análise e interpretação das observações e dos materiais; reformulação das perguntas; planejamento e respostas.

Formular perguntas reflexivas que suscitem novas questões ajudam a compreender o porquê das ações a serem realizadas e ajudam a despertar a curiosidade e auxiliar no estabelecimento de foco, para direcionar o olhar e a escuta. Boas questões podem levar à construção de inúmeras possibilidades junto às crianças e famílias. “Questões que não são uma jaula, mas um terreno fértil que nos ajudam a captar o

inesperado” (DAVOLI, 2017, p. 28), da mesma forma que orientam o fazer do educador, seu olhar, sua intencionalidade. Também proporcionam manter-se com uma postura investigativa diante das trajetórias vividas, mas sem perder de vista alguns objetivos, capacitando o olhar do docente. A formulação de perguntas pode contribuir como guias, ajudam a criar uma cultura da investigação. Possibilita que os profissionais aprendam a observar dentro dos contextos ofertados. Auxilia a realização de observações, como se fossem lupas focando em determinados aspectos.

Boas perguntas também significam questões facilitadoras de comunicação, reflexão e interação, elas lançam luz sobre as formas como a “criança-aprendiz” e o “pedagogo-aprendiz” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 195) vão construindo suas práticas, sobre as oportunidades de experimentação e simbolização e com isso, construindo conhecimento.

A formulação de boas perguntas pode, ainda, oportunizar novas trocas entre as crianças e os adultos, entre as crianças e os seus pares e os espaços e materiais, gerando novos desafios. Essas perguntas também podem ser traduzidas em organizações de pequenos contextos investigativos. Esses contextos agem como elementos que aguçam a curiosidade das crianças e são geradoras de interesse, de busca por novas questões pelas próprias crianças, permitem que as mesmas se auto gerenciem em suas buscas.

Como já dissemos, boas perguntas auxiliam na observação. **Observar** é uma ação essencial na prática pedagógica consciente. Essa ferramenta é fundamental para a construção de um olhar sensível e pensante (FREIRE, 1996). O objetivo da observação, segundo Proença (2018) é “apurar o olhar e a escuta do professor, permitindo-lhe fazer a leitura do que acontece em seu grupo – tanto de fatos explícitos quanto implícitos, muitas vezes nebulosos -, detectando necessidades, desejos, faltas e interesses dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem”.

É fundamental que as **observações sejam registradas** para que criem memórias. Proença (2018, p. 51) define o registro como “um material de escrita, fruto de experiências vividas pelo professor. Uma forma de estudo e organização do cotidiano, além de ser uma fonte de memória”. Embora o registro escrito tenha sido o mais comum por muito tempo, atualmente, já contamos com mecanismos que facilitam outras formas de registro, como os fotográficos e vídeos.

**Observar e registrar** são ações imprescindíveis no desenvolvimento de uma Pedagogia pensada na criança. Há alguns aspectos referente a observação, em contextos de participação, que são importantes destacar.

Hoyuelos (2006) apresenta a observação em Malaguzzi como uma estratégia do princípio ético, que supõe uma combinação e uma continuação da estratégia da escuta. O estudioso descreve que a observação não se trata de apenas ver o que as crianças fazem, mas um complexo e rigoroso movimento que envolve dúvidas, perguntas, incertezas e interrogações que tratam sistematicamente de recolher dados que ajudem a uma reflexão. Não consiste em apenas uma estratégia didática, mas uma estratégia com finalidade de transformar a própria prática educativa (HOYUELOS, 2006, p. 135).

Nessa perspectiva a observação é compreendida como um potencializador das relações humanas, um exercício complexo que também pode levar os educadores a complexificar e questionar a si (os seus pensamentos, a sua organização, o seu planejamento) e aos outros (as crianças, outros profissionais da instituição) e, isso se entrelaça a uma série de entendimentos desse docente, sua intencionalidade e concepções.

A observação significa atuar de forma consciente para recolher indicadores necessários das situações ou alvos que temos delimitado para interpretar. A observação depende da nossa formação, da nossa cultura, das nossas intenções e, como temos apontado, da imagem de criança (HOYUELOS, 2006, p. 135, tradução nossa).

É importante esclarecer que a ação de observar não se refere a olhar a criança para fazer constatações, assim difere do ato de contrastar a imagem de criança com padrões definidos (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003; HOYUELOS, 2004; FOCHI, 2019), olhar para a criança para informar quais expectativas pré-definidas esta já atingiu, mas, numa perspectiva oposta a esta, ver para “acima de tudo conhecer” (DAVOLI, 2017, p. 28).

Rinaldi (2017) chama a atenção para que se compreenda que a observação, na abordagem participativa, não é uma ação individual, mas constitui-se como uma relação recíproca. Assim, produz-se um conhecimento concreto e ao mesmo tempo cheio de subjetividade e expectativa, o que implica processos como “atenção, percepção, memória, comparação, discernimento ou reflexão” (RIERA, 2019, p. 77).

A prática da observação configura-se como uma mudança de postura para assumir procedimentos que levem a uma investigação com interesse real no que essa

criança está manifestando, de forma crítica e interpretativa. “É uma busca constante e inacabada por compreender e se assombrar com as belezas e descobertas sobre o que e como as crianças fazem e aprendem” (FOCHI, 2019, p. 74).

Desse modo, a observação, nessa perspectiva, é compreendida como impossível de ser neutra, e por isso, “é sempre parcial” (RINALDI, 2017, p. 231). Ao observar determinadas situações, o docente faz escolhas. Essas escolhas são importantes e são necessárias para dar continuidade ao projeto educativo desejado.

David Altimir (2017, p. 60) descreve com ênfase acerca das escolhas que os professores necessitam empreender durante o processo de observação:

Não é possível pensar, porém, que essa observação seja o resultado de uma atitude improvisada, se concordamos que a observação implica certa forma de “escolha”, é evidente que o adulto tem que definir o que quer observar. Definindo os objetivos, se define o âmbito da observação. Assim, o adulto, quando se encontra nesta condição de observador-intérprete (e, conseqüentemente, co-criador) da realidade, tem que saber observar e utilizar os meios coerentes que sejam necessários.

A observação, nesse ponto de vista, exige uma tomada de consciência e apropriação da responsabilidade da docência que investiga e que é construída e compartilhada durante a jornada educativa no cotidiano das instituições. As escolhas levam a delimitação de campos de observação. Os campos de observação delimitados representam hipóteses ou interpretações que serão confirmadas ou refutadas na construção de novas teorias (RINALDI, 2017). Logo, “observar implica repensar, pensar sem pré-conceitos” (DAVOLI, 2017, p. 29), ou como assevera Maria Riera (2019, p. 80) “porque desejamos gerar mudanças”.

É fundamental que as observações realizadas sejam registradas para que não se percam e assim possibilitem a continuidade do processo de interpretação, narração, compartilhamento e construção. Durante esse processo de registro, que produz a documentação da trajetória do docente junto com as crianças, as escolhas também ficam evidentes. O docente escolhe o que irá registrar e como irá registrar, e assim, evidencia seus posicionamentos na construção dos caminhos.

Segundo Madalena Freire (1996), a ação de registrar o cotidiano exige dos docentes disciplina, organização, articulação dos pensamentos e a busca por conhecer a si, aos outros e ao mundo.

A esse respeito, a pedagoga explica 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, pensa-lo e assim apreendê-lo, transformá-lo, construindo o conhecimento antes ignorado (FREIRE, 1996, p. 41).

Fazer esses apontamentos é importante para visualizar a seriedade que reside na ação de registrar, distanciando qualquer tentativa que leve a pensar o registro com algo banal. Também Warschauer (1993), pondera que através do registro, como retratos do vivido, professores podem reconstruir seus conhecimentos. As autoras enfatizam a aproximação da prática à teoria, através do exercício do registro, o que é reforçado por Freire (2019, p. 60): “O registro é o instrumento para a construção da competência desse profissional reflexivo, que recupera em si o papel de intelectual que faz ciência da educação.”.

A variedade e riqueza dos registros também são aspectos importantes e devem ser pensados durante a produção. Os detalhes, as subjetividades, as diferentes hipóteses, configura-se um grande desafio buscar condensar tantos aspectos, contudo, esse exercício é necessário.

Altimir (2017) destaca que que a coleção desses registros (imagens, histórias, desenhos, palavras, ideias e produções de crianças e adultos), que emergem do cotidiano da instituição e que são organizados para transmitir uma mensagem, dando visibilidade às imagens de crianças e adultos que se tem, compõem o que pode ser chamado de documentação.

Carla Rinaldi (2017, p. 131) descreve de forma sucinta a complexidade que permeia as escolhas dos registros e ao que esse processo pode levar:

As notas, as gravações, os slides e as fotografias representam fragmentos de uma memória que parece, assim, se tornar “objetiva”. Ao mesmo tempo que cada fragmento está imbuído da subjetividade daquele que documenta, ele se oferece à subjetividade interpretativa dos outros de modo a ser conhecido ou reconhecido, criado e recriado, e também como um evento coletivo de construção do conhecimento (RINALDI, 2017, p. 131).

Essa organização dos observáveis (FOCHI, 2019) traz à tona a responsabilidade docente e o fato desse profissional ter que assumir suas escolhas, tirar da “pedagogia do autor anônimo” (FORMOSINHO; MACHADO, 2007) o poder da tomada de decisões. Carla Rinaldi (2017, p. 233), descreve a importância e a complexidade dessa organização:

Todos os fragmentos documentais – vídeos, slides, transcrições de fitas – se tornam fundamentos da tentativa de interpretação dos processos das crianças e de entendimento do significado que elas atribuem a esses processos, a elaboração pessoal de símbolos e sistemas simbólicos. Como detetives metafóricos, seguimos as pegadas das crianças, as direções que elas tomam e para as quais nos conduzem. Nesse percurso, o projeto que está sendo perpetrado (e documentado) incorpora a substância dos pensamentos, teorias e desejos das crianças.

A organização desses registros vai possibilitar as ações de **revisitação e interpretação**. O ato de refletir habita o universo docente já há muitas décadas. Paulo Freire (2017) nos alertava sobre a importância do exercício de refletir sobre nossa própria prática, como uma exigência da relação “Teoria/Prática”. Para o educador, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2017, p. 40).

No decorrer desse processo é importante que os docentes busquem **interpretar** os materiais coletados, e com isso, fazer um exercício de relacionar teoria e prática. Essa ação, longe de ser algo simples, pode levar esse docente à construção de novos conhecimentos sobre as crianças e sobre si mesmo. Trata-se de reler as experiências vividas buscando compreender e organizar as aprendizagens estabelecidas, os saberes apresentados e os novos interesses expostos.

Realizar **análises e interpretar** pode oferecer um nível de consciência a esse docente, o qual não estamos habituados a perceber no contexto brasileiro (embora há muitos anos, diversos autores venham chamando atenção sobre a importância do movimento reflexivo na prática docente). Tais ações são passos para o caminho da continuidade e significatividade do processo educativo e da construção do conhecimento coletivo.

Esses processos de observação-reflexão-interpretação podem favorecer a continuidade das propostas de trabalho ou uma reformulação das mesmas com o intuito de aprofundar nos processos de aprendizagem das crianças. Esse *ethos*, que se constitui em um grande desafio aos docentes, coloca, de fato, as crianças como centro do planejamento e viabiliza uma pedagogia participativa. “Essa maneira de trabalhar requer muita experimentação e muito trabalho interpretativo por parte do pedagogo, muito diálogo com outros pedagogos, no qual perspectivas múltiplas podem ser introduzidas, discutidas e confrontadas” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 195).

Proença (2018) explica que o professor reflete, a partir do que registrou, sobre o seu fazer pedagógico no cotidiano, transforma esse fazer em novas aprendizagens, ampliando os conhecimentos já existentes teorizando-os e ressignificando-os.

Hoyuelos (2020) esclarece que a documentação em Reggio não se resume a descrição dos acontecimentos, mas busca interpretar o sentido que as experiências significaram para as crianças. É a busca, com uma compreensão sobre a complexidade, de como as crianças interpretam e constroem seu conhecimento. O documentar e interpretar, assim, alimentam o pensar em novos projetos e novas interações.

Davoli (2017) explica que interpretar o documentado é buscar relacionar a teoria com a prática, dedicar-se a construir conhecimentos novos, buscar significados e fazer descobertas nos processos de aprendizagem.

No entrelaçar dessas ações se constrói uma nova didática que produz um saber coletivo, cheio da história de cada grupo. Essa nova didática é participativa, “didática como procedimentos e processos que podem ser comunicados e compartilhados” (RINALDI, 2017, p. 131).

Mara Davoli (2017) explicita detalhadamente como se dá o entrelaçamento dos processos de observação, documentação e interpretação ao reafirmar que tais ações são partes inseparáveis de um mesmo processo que ajuda os profissionais a aprender diariamente:

Servir-nos da observação, da documentação e da interpretação nos ajuda, e chega mesmo a ser indispensável. Esses documentos que procuramos produzir convertem-se em documentos úteis tanto para valorar as experiências como para nos autovalorar. Também são instrumentos que nos dão apoio no processo de nos tornarmos profissionais individuais e de grupo. [...] Devemos permitir aos meninos e às meninas, e a nós mesmos, tempo para refletir sobre o que se faz e como se faz (DAVOLI, 2017, p. 31-32).

A referência a “valorar” e “autovalorar” na fala da autora indica uma aproximação com a avaliação que também é possibilitada pelo processo de documentação. Além disso, dá ênfase à importância desse olhar avaliativo ser oportunizado às crianças, nas ações de **visibilizar e partilhar**.

Rinaldi (2017, p. 233) também destaca que esse conhecimento adquire maior valor quando realizado coletivamente, “no terreno fértil da troca e do diálogo”. Por isso, é tão importante **visibilizar e partilhar** as documentações.

De acordo com Rubizzi (2014), no contexto italiano, há uma hipótese de que ao refletirem coletivamente, há a oportunidade do confronto de ideias e propostas, ação que ocasiona um nível de consciência significativa sobre a ação docente. Tal construção

pode ser elencada como um dos grandes objetivos de tornar visível o documentado, e com isso partilhar as interpretações e hipóteses iniciais.

No contexto de Reggio Emilia, a ação de confronto ocasionada pelo visibilizar e partilhar não apenas é apreciado, mas é compreendido como recurso para a construção do próprio profissionalismo docente (RUBIZZI, 2014). “A tarefa de quem educa não é só a de permitir que as diferenças se expressem, mas a de tornar possível um negociar e alimentar-se dessas diferenças no confronto e na troca” (RINALDI, 2014, p. 85).

A pedagoga italiana explica que dar visibilidade ao que se documenta, faz parte de uma cultura de pensar sobre os processos e as estratégias de conhecimento utilizadas pelas crianças. Trata-se de uma ação de tornar “as processualidades subjetivas e intersubjetivas patrimônio compartilhado do grupo” (RINALDI, 2014, p. 85).

Essa composição profissional não se aparta dos próprios processos vividos com as crianças, de modo que é tida como uma “escuta visível, como construção de traços capazes não só de testemunhar os percursos e os processos de aprendizagem das crianças, mas de torná-los possíveis, porque são visíveis. Para nós, significa tornar visíveis e, por conseguinte, possíveis as relações que são estruturantes para o conhecimento. ” (RINALDI, 2014, p. 85)

Percebe-se de forma muito explícita os processos de metalinguagem e metachecimento, os quais contribuem com a construção do conhecimento nos indivíduos. Quanto mais se tem oportunidades para refletir e dialogar sobre o que acontece, como acontece e porque acontece, mais nos distanciamos de práticas vazias de significado de fazeres inúteis. Tudo isso nos afasta de práticas desqualificadas e sem compromisso com as crianças. Essas ações podem ser consideradas como **avaliação**, e, portanto, impulsionam a ação de **reprojetar**. Como descrito, nas próprias palavras de Carla Rinaldi (2014, p. 89): “Isso significa que a avaliação é parte intrínseca da documentação e, portanto, da projeção”.

Avaliar, nessa perspectiva (explicaremos com maior ênfase a relação entre avaliação e DP, no próximo item), pode ser destacada como uma busca por sentido. Carla Rinaldi (2014, p. 81), afirma que é preciso “construir o sentido da escola como lugar que participa da procura de sentido das crianças, da nossa própria procura de sentido e significados compartilhados.”

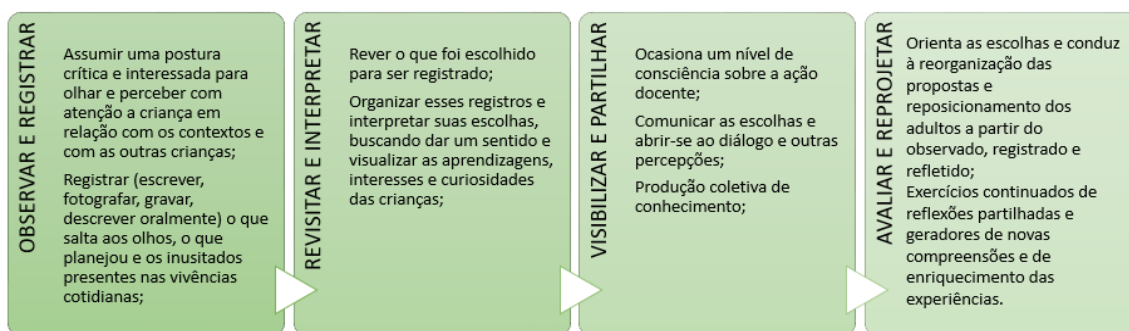
Carla Rinaldi (2014) explica que a **avaliação** entra em campo durante o percurso da experiência, nos próprios processos de observar e registrar, analisar e interpretar. Ou seja, avaliar é inerente ao processo de Documentação Pedagógica. Serão os elementos que foram considerados de valor, ou seja, avaliados, que servirão como os mobilizadores para as próximas práticas pedagógicas. As escolhas que emergem dos processos vividos retroalimentarão as próximas escolhas.

Compreendemos que **reprojetar** é, portanto, reorganizar os saberes e as aprendizagens para desenvolver novas oportunidades de promoção ou ampliação desses saberes e aprendizagens. Há aí uma ênfase na continuidade desses saberes, um sentido de investigação e uma abertura a novas possibilidades que são direcionadas pelas observações e perguntas ou novos interesses. Pode se configurar como exercícios de metainterpretação que levam a reelaborações das hipóteses iniciais, surgindo novas e mais aprofundadas pesquisas. Reprojetar ocorre diretamente em confluência com as observações realizadas e, a partir das documentações que resultam dessas (RUSTICHELLI, 2020, p. 169).

Avaliar e reprojetar compõem, portanto, o exercício de tornar permanente a ação se buscar compreender os saberes, os conhecimentos, intuições, dúvidas. Tornando a cultura da pesquisa como algo visível e planejado. Desse modo, os processos de aprendizagem encontram-se nos sentidos dos significados atribuídos pelas crianças e percebidos pelos docentes. Nesse movimento, não há espaço para propostas superficiais, as aprendizagens são vistas como importantes e aprofundadas.

QUADRO 4: Síntese dos procedimentos presentes no processo de DP:

#### Dos procedimentos presentes na Documentação Pedagógica



Promotoras de aprendizagens sólidas que geram sentido para quem aprende

A junção desses elementos configura-se como uma mudança de comportamento, de ser e de estar em relação uns com os outros, como bem declara Krechevsky (2014, p. 272): “Por meio da construção da documentação, os professores unem teoria e prática, tornam-se pesquisadores da experiência do ensino e da aprendizagem”.

#### **2.4.2. A relação entre Documentação Pedagógica e avaliação**

Consideramos como importante as especificidades que serão apresentadas nesse tópico dado o fato de ainda encontrarmos aqui no Brasil, com muita força, o entendimento de que a Documentação Pedagógica é um sinônimo para a avaliação. Desse modo, compartilhamos a afirmação apresentada por Fochi (2018, p. 32) de que a “Documentação Pedagógica não é um nome substituto para avaliação”, e assim, seria um equívoco trata-los como sinônimos. No entanto, é oportuno compreender que existe sim uma relação existente entre os dois processos, como evidencia Rinaldi (2014, p. 89), ao afirmar que “a avaliação é parte intrínseca da documentação”. Iremos explorar um pouco mais acerca dessa relação neste item.

Talvez um dos fatos que levem educadoras e educadores ao entendimento inicial equivocado de igualar Documentação Pedagógica e avaliação sejam aspectos presentes na própria nomenclatura. No Brasil, por exemplo, a legislação oficial, a qual traz as normatizações acerca da etapa da Educação Infantil, primeira etapa do ensino básico, o termo “documentação” surge após aditivos na LDBEN, e esse mesmo termo é reafirmado nas DCNEI.

A LDBEN (BRASIL, 1996) passou por alterações em sua redação em 2013 (Lei 12.796), o que levou a modificações acerca da idade das crianças às quais se destina essa etapa da educação e algumas definições concernentes à avaliação:

Art. 31 - A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

**V - Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Também nas DCNEI (BRASIL, 2009), importante documento normatizador, que reconhece as funções política e pedagógica da etapa, reafirma a concepção de criança, de currículo e de Educação Infantil e define os objetivos da etapa e os modos de avaliar, determina em seu art. 10º que as instituições de EI devem providenciar: “IV - **documentação específica** que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil” (BRASIL, 2009).

Ambos os documentos apresentem o termo “documentação” para referir-se ao conjunto de registros coletados e organizados no decorrer das trajetórias vivenciadas nos cotidianos das crianças nas instituições. No caso da legislação brasileira, a documentação, como exposto na introdução desta tese, enquadra-se no sentido do “produto comunicado” e não da “estratégia pedagógica”, a qual envolve “o modo de fazer, refletir, projetar, narrar o cotidiano pedagógico” (FOCHI, 2019, p. 13).

O termo “documentação”, ao qual se referem a LDB e as DCNEI não representa o processo da Documentação Pedagógica, evidenciado no tópico anterior. A documentação a qual se refere o documento trata do conjunto de elementos importantes registrados acerca dos percursos. O substantivo documentação (FOCHI, 2019), resultado da produção de evidências sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagens de cada criança é um dos elementos que compõem o processo da Documentação Pedagógica. A documentação produzida também é importante para auxiliar na reflexão sobre a prática pedagógica e para orientar as novas decisões dos docentes, de modo que são fundamentais para o exercício de avaliar.

Eis a essência da relação entre avaliação e Documentação Pedagógica: os indicadores (elementos de valor) que emergem dos processos alimentam a organização da documentação que, por sua vez, é o que permite a realização de tornar visível o compartilhamento de interpretações, narrações e possibilitam projeções, estratégias que compõem o processo da DP.

Um importante destaque se faz necessário, portanto, o de que se avalia ao decidir o que será observado. Avalia-se ao definir o que será visibilizado. Avalia-se ao organizar o que será debatido e compartilhado com a comunidade, como bem explica Rinaldi (2016, p. 243): “A avaliação se torna parte dos processos de aprendizagem

conforme você se conscientiza das suas escolhas e dos seus valores, conforme você compreende sua ética”.

Isso posto, passemos a detalhar um pouco mais as compreensões acerca da relação entre avaliação e Documentação Pedagógica. Para evidenciar os limites entre dois tipos de entendimento sobre avaliação, Brenda Fyfe (2016) utiliza-se do conceito de avaliação apresentado pelo professor norte-americano Gullo (2004). No conceito apresentado, a avaliação é descrita como “um procedimento usado para determinar o grau em que uma criança possui determinado atributo. O termo avaliação pode ser substituído por mensuração” (GULLO, 2004, p. 6 apud FYFE, 2016, p. 273).

A partir desse conceito, a pesquisadora dá ênfase ao fato de que esse formato de avaliação exposto pelo professor não é compatível ao entendimento de avaliação utilizado em Reggio Emilia (e entendemos que em nenhum dos modelos pedagógicos participativos). Embora, dentro do conjunto das ações que compõem o processo avaliativo estejam também ações que possam se aproximar da busca por conhecer as diferentes individualidades das crianças, mas, de forma alguma no sentido de mensuração, como descrito pelo professor.

O conceito apresentado por Gullo (2004) é análogo aos existentes ao longo da história da educação na qual constata-se que a avaliação foi concebida como instrumento de medida e classificação das aprendizagens, determinando os melhores e os piores, os certos e os errados, e dessa maneira contribuindo para ampliar o vácuo existente entre “os que aprendem” e “os que não aprendem”, tornando-se, assim, mais um fator de exclusão para crianças e adolescentes (PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2005).

Modelos de sistemas avaliativos podem ser visualizados, no Brasil desde o período colonial, no qual os jesuítas promoviam um modelo de ensino que tinha como foco a dominação, a doutrinação e a memorização (FURTADO, 2016). Esse surgimento da avaliação direcionou fortemente práticas empobrecidas e para servir como instrumento regulador.

No Brasil, embora as discussões sobre avaliação na Educação Infantil já tenham avançado na última década e, sobretudo no âmbito da legislação, e seja possível inferir um grande avanço conceitual sobre essa questão, ao reconhecerem a avaliação como prática pedagógica importante para o desenvolvimento de práticas educativas significativas e que os processos avaliativos não possuem o objetivo de promoção ou classificação, mas sim de priorizar a continuidade dos processos de aprendizagem e



desenvolvimento de forma individual e coletiva, fomentando diferentes formas de observação, participação e registros.

Tais progressos não são unanimidade, permanecendo ainda percepções que não se alinham ao que dispõe a legislação e visões que remetem a um fazer pedagógico transmissivo e que minimizam ou distorcem a importância da avaliação e os modos de realizá-la para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças (FURTADO, 2016).

Ao que nos parece, ainda é comum visualizarmos essa compreensão classificatória e fiscalizadora da avaliação, fato que nos leva a afirmar categoricamente: **esse formato/entendimento de avaliação não se assemelha em nenhum aspecto com a DP**. Em momento algum, nos processos de observação-interpretação-reflexão-reprojecção pode-se encontrar o objetivo de mensurar ou limitar os dados coletados a uma “unidade de medida padronizada” (FYFE, 2016, p. 274).

A partir da década de 1990, vemos que a difusão de ideias que propagam uma compreensão de que “a avaliação na Educação Infantil não diz respeito a quantificar resultados, mas sim descrever os processos de aprendizagem, desenvolvimento e interações ao longo da trajetória da criança” (FÜLLGRAF; WIGGERS, 2014, p. 167) tem se intensificado. Oliveira (2011) também contribui evidenciando que a avaliação na EI deve ter o objetivo de incluir as crianças no processo educativo, assegurando-lhes progressos na aprendizagem, sem julgamento de valor.

Micarello (2010, p. 3) também chama atenção para a avaliação como instrumento que serve para subsidiar a prática do professor. Para a autora, a avaliação deve propiciar ao professor “[...] um conhecimento mais aprofundado das crianças para que os adultos sejam capazes de mediar, de forma mais adequada, as relações entre elas e o ambiente no qual estão inseridas”. Ou seja, deve servir ao professor, como instrumento de reflexão sobre sua prática pedagógica, na constante busca por melhores caminhos na organização do cotidiano junto às crianças.

Assim, os avanços conceituais atuais que emergiram no contexto brasileiro nas três últimas décadas aproximam o conceito mais atual de avaliação (como acompanhamento às práticas pedagógicas) com as estratégias que perpassam a DP.

A legislação mais recente reverbera esses avanços e evidencia o caráter de acompanhamento do processo pedagógico e orienta para os usos da observação, uso de múltiplos registros e atenção aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, trazendo

para a discussão as compreensões sobre a abrangência dessa avaliação, complexidade e completude das crianças, aspectos a serem considerados.

Desse modo, a avaliação no contexto brasileiro é um procedimento de **acompanhamento do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças** (BRASIL, 2009). Alguns dos procedimentos presentes nessa concepção de avaliação também compõem a Documentação Pedagógica (como observação, o uso de diferentes registros, amostras de trabalho e buscar levar ao conhecimento das famílias o trabalho realizado nas instituições). Nesses moldes, portanto, que é realizado ao longo das experiências, a avaliação se aproxima do conceito de Documentação Pedagógica. Essa afirmação também é proferida por Fyfe (2016, p. 274): “a avaliação formativa está mais próxima do conceito de documentação de Reggio, que é usado ao longo da experiência educacional para informar o ensino e a aprendizagem”. No entanto, há concepções filosóficas que os diferenciam.

A Documentação Pedagógica é um processo muito mais complexo do que avaliar e com maiores implicações para a prática pedagógica, como já foi referido no tópico anterior. A diferença essencial é que, na DP, tais ações são realizadas com o propósito de juntar “traços de aprendizagem” que proporcionem aos docentes narrar, interpretar e refletir sobre os dados coletivamente, transformando a didática desenvolvida e contribuindo para que as próprias crianças participem de suas aprendizagens reconstruindo novas compreensões (FYFE, 2016). Crianças, professores e famílias encontram-se em interação e apreciação recursiva sobre seus próprios percursos, reconstruindo-os de forma participativa (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

A DP além de ser compreendida como uma estratégia educacional é importante que seja vislumbrada como uma “grande oportunidade” de transformação da própria pedagogia desenvolvida (RINALDI, 2017). Tal prática “[...] que vem de uma orientação filosófica construtivista, [...], é conduzida de modo a estimular o aprendiz a participar da própria aprendizagem para construir ou reconstruir novas e mais profundas compreensões” (FYFE, 2016, p. 274). Os aspectos da democracia e da participação efetiva são grandes diferenciais da Documentação Pedagógica ocasionando reflexão compartilhada e mudança de paradigmas.

Carla Rinaldi explica o contexto reggiano para conseguir esclarecer a sutil diferença entre o documentar e o avaliar. De acordo com a pedagoga italiana, o

entendimento dessa relação parte da compreensão da gênese da “Pedagogia da Relação e da Escuta” (RINALDI, 2014, p. 81). Na Pedagogia da Relação e da Escuta tanto os professores quanto as crianças são protagonistas e buscam constantemente dar sentido às suas vivências nos contextos de vida coletiva, para isso elaboram ideias, narram os acontecimentos, elaboram teorias interpretativas.

Dentro de um contexto que concebe a Escuta como um exercício bastante complexo, como um verbo ativo que envolve acolhimento ao outro de forma sensível e livre de qualquer convicção, de estar disponível para ouvir com todos os sentidos, com curiosidade, reconhecendo no outro suas aprendizagens, visibilizando-as e valorizando-as (RINALDI, 2014), “a documentação pedagógica representa uma linguagem alternativa da avaliação – a linguagem da ‘criação de significado’ ” (DAHLBERG, 2016).

No contexto de escuta se aprende a narrar e, para isso, interpretar. Nesse movimento, cria-se um “olhar que valoriza” as oportunidades de aprendizagem oferecidas às crianças e adultos (RINALDI, 2014, p.88). De acordo com Carla Rinaldi (2014) é nesse encontro de valorizar o contexto, no qual acontecem os processos e procedimentos, que é assumido pelos adultos e crianças, que pode ser encontrada a gênese da avaliação reggiana, “porque lhe permite tornar explícitos, visíveis e discutíveis os elementos de valor (os indicadores) com que o documentador procedeu fazendo a documentação” (RINALDI, 2014, p.89).

Nessa composição, a DP se constrói e se configura como resultados da escuta, para tornar o processo da escuta algo visível, apresentando a crianças e famílias os testemunhos das trajetórias vivenciadas, evidenciando os aprendizados e, ao mesmo tempo, tornando-o possíveis por serem visíveis (RINALDI, 2017).

É pertinente ressaltar que a forma de avaliar pode facilitar no empoderamento das crianças, ao passo que sejam visualizadas como sujeitos ativos em suas aprendizagens. Sobre isso, Malaguzzi (1999, p. 90) pondera que:

Quanto mais resistimos à tentação de classificar as crianças, mais capazes nos tornamos de mudar nossos planos e de tornar disponíveis diferentes atividades. Isso não elimina a responsabilidade ou a utilidade de notar as diferenças entre as crianças. Vamos levá-las em consideração, vamos prestar atenção nelas. Mas vamos também exercer sempre a cautela e aprender a observar e avaliar melhor, sem atribuir níveis ou notas.

É com esse sentido que a Documentação Pedagógica é reconhecida na abordagem reggiana como uma ferramenta possível para a avaliação e com isso, serve também como um “ ‘anticorpo’ extremamente poderoso contra a proliferação de

ferramentas de aferição e avaliação cada vez mais anônimas, descontextualizadas e só aparentemente objetivas e democráticas” (RINALDI, 2017, p. 119-120).

Rinaldi (2017) ainda situa a avaliação como uma vantagem dentro desse processo, no qual os elementos de valor são explicitados e compartilhados para serem discutidos e interpretados. Esses elementos de valor estruturam a relação ensino e aprendizagem visto que “no momento da documentação (observação e interpretação), o elemento de avaliação entra imediatamente em cena, isto é, no contexto e durante o tempo em que a experiência (atividade) acontece.” (RINALDI, 2017, p. 132).

A autora explica que os elementos de valor que são necessários para que a aprendizagem se efetive não devem aparecer de forma abstrata, antes da efetivação das ações, mas que interajam com a própria ação que é revelada e definida como significativa enquanto a experiência ocorre (RINALDI, 2017). “É nesse espaço que as questões, o diálogo, a comparação de ideias com os colegas estão situados, onde acontece a reunião sobre o ‘que fazer’ e onde se dá o processo de avaliação (decidir a que ‘atribuir valor’)” (RINALDI, 2017, p. 133).

Para tornar visíveis as relações que estruturam os conhecimentos, é relevante a consciência sobre a importância de se possuir bons registros, o que pode significar que o acompanhamento a todas as situações está sendo bem efetivado. Ter bons registros, pode ser um indício de uma boa avaliação e, uma boa avaliação depende de registros de qualidade. Altimir corrobora com essa visão ao considerar que a documentação pode ser vista como um instrumento que pode auxiliar na efetivação de uma avaliação “real, global e abrangente do fenômeno da aprendizagem” (ALTMIR, 2017, p.73). Isso porque auxilia na composição de muitos elementos os quais trazem condições para que esse docente conheça as crianças de uma forma global e completa em diferentes situações.

Desse modo, crianças e educadores são vistos como responsáveis pelas aprendizagens construídas. Especialmente as crianças vão se tornando conscientes de suas aprendizagens, do que é visto como algo de valor. A documentação, torna-se, portanto, “uma forma necessária e motivadora para a criação de um currículo responsivo e para a promoção e a avaliação da aprendizagem individual e em grupo”. (FYFE, 2016, p. 288).

Em um outro contexto, embora bastante similar, Chiara Parrini (2019, p. 62) apresenta a seguinte contribuição ao debate sobre o uso da avaliação:

O que devemos conceber é uma avaliação capaz de identificar a especificidade e a complexidade do percurso de aprendizagem de cada um. Uma avaliação capaz de reconstruir os processos das crianças utilizando uma dimensão narrativa que confere memória e significado às experiências humanas, fazendo delas histórias compartilhadas, compartilháveis e ao mesmo tempo individuais.

Esse entendimento traz como principal ponto de interesse da avaliação o “como” em contraponto ao “o que”, mais usual. Para essa autora, “interessar-se no ‘como’ significa ‘esperar pelo inesperado’ e rejeitar a validação de um resultado alcançado e na aquisição das habilidades esperadas e predeterminadas” (PARRINI, 2019, p.62). Configura-se, portanto, como um ato de inclusão ao trazer para o centro da ação educativa as diferenças.

Ainda essa pesquisadora, corrobora inferindo que a documentação é uma ferramenta adequada para auxiliar no procedimento de avaliar, nesse entendimento de avaliação, a qual constrói memórias dos processos observados, traz visibilidade as habilidades das crianças de forma contextualizada. Por meio dos processos da documentação, os docentes tem oportunidades de “descrever e narrar a evolução das competências expressas nas experiências cotidianas de como o adulto as observou e interpretou” (PARRINI, 2019, p. 66).

Diante do exposto, é possível concluir que, se tomarmos a definição de avaliação historicamente utilizada, sobretudo no contexto brasileiro, como medição ou classificação, marcados pela “síndrome transmissiva [... a qual] ignora ou minimiza a complexidade das experiências vividas de cada criança, [...] ignora ou minimiza a complexidade do viver e aprender em um mundo complexo” (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 100), não há como relacionar esses dois processos – DP e avaliação. Contudo, tomando como base os conhecimentos mais atuais discutidos e que se fazem presentes inclusive na legislação – avaliação como instrumento de acompanhamento, reflexão e tomada de atitudes – tais ideais trazem a avaliação para uma aproximação da DP.

Mesmo assim, ainda é preciso enfatizar, que, a partir de alguns teóricos (inclusive já discutidos nos tópicos anteriores), essa proximidade não significa equivalência, visto que o processo da DP, na abordagem que tratamos nessa tese, reconhece a esse processo uma complexidade da qual emergem outros processos e necessita de outros instrumentos, também com complexidades próprias, que vão além de avaliar.

Assim, a avaliação torna-se necessária dentro do processo da DP. Mas a DP não está limitada a essa ação. O ato de avaliar perpassa os diferentes processos presente na DP. Ao avaliar, nesses moldes, tem-se elementos suficientes para alimentar o fazer cotidiano a partir dos elementos de valor captados no próprio processo (RINALDI, 2017).

Em todas essas ações, as concepções e compreensões sobre a criança, o docente e a Pedagogia se entrecruzam e são evidenciados em um complexo movimento de construção de saberes que nascem da e para a prática cotidiana.

### 3. OS ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

“A incerteza é o motor do conhecimento”.  
Hoyuelos, 2019

É tomando como ponto de partida a ideia contida na epígrafe deste capítulo que buscamos construir o percurso metodológico traçado para o desenvolvimento da presente pesquisa científica, no campo da Pedagogia. Assim, apresentamos neste capítulo, as bases teórico-metodológicas que sustentam a concepção de ciência pós-moderna, na qual essa investigação se insere, assim como os pressupostos epistemológicos que nos orientam e quais métodos e procedimentos foram necessários para a construção dos dados pertinentes aos objetivos deste estudo.

Consideramos válido salientar o compromisso deste estudo com a produção de conhecimento, partindo do pressuposto que “o pesquisador tem gosto por conhecer” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 96). Some-se a isso a percepção de que é preciso ir além dos saberes já construídos e que a incerteza sobre quais conhecimentos serão construídos durante a pesquisa esteve presente durante todo o decorrer da investigação. Este estudo, encontra-se numa convergência entre pesquisas que intencionam ampliar a soma dos saberes disponíveis e as que vislumbram contribuir com a solução de problemas existentes, sem parecer que possui a direção de caminhos ideais.

Compreensões sobre ciência, concepções e práticas que emergem em contextos de transformações sociais são muito complexas. Tal complexidade também está presente nas concepções modernas e pós-modernas sobre os modos de se fazer ciência. Novos paradigmas apresentam uma maior flexibilização ao definir os limites da pesquisa, dado as configurações contemporâneas exigirem essa postura ao considerar o contexto atual uma “realidade complexa em constante transformação que exige, na criação do conhecimento, um paradigma que lide com essa complexidade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2008, P. 13). Desse modo, aqui, há uma conjugação entre os fundamentos sobre pesquisa científica apresentados, de forma mais ampla, por teóricos das ciências sociais e, de forma mais contextual, por teóricos contemporâneos da pedagogia.

Os estudos de Sousa Santos (2018) apontam evidências de uma crise nos paradigmas das ciências modernas resultando em movimentos de revolução e transição para outro paradigma científico. A “ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos

construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista” (SOUSA SANTOS, 2018, p. 61), almejamos, neste estudo, a viabilidade de um diálogo entre diferentes formas de conhecimento, de forma criativa, real, atual e contextual com possibilidades de contribuir com avanços nos âmbitos pedagógicos e de pesquisa.

Outra contribuição importante associada ao exposto é apresentada por Severino (2007, p. 107), para o qual um “pressuposto epistemológico refere-se à forma pela qual é concebida a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento. Cada modalidade de conhecimento pressupõe um tipo de relação entre sujeito e objeto e, dependentemente dessa relação, temos conclusões diferentes”. Uma distinção importante a ser destacada aqui é a tomada da Pedagogia como campo de conhecimento, o que acarretará em olhar especial para as práticas realizadas e as relações estabelecidas dentro das instituições de ensino - relações entre as pessoas, relações com o conhecimento, relações com a própria pesquisa.

Barbosa (2006) elucida o quanto a pedagogia foi historicamente marginalizada, ao passo que seus espaços de saberes foram subordinados a outros saberes. No entanto, é notório uma tentativa para conferir à pedagogia a visibilidade devida. Assim, inspirada em outras pesquisas que buscaram estabelecer tal visibilidade, como por exemplo Barbosa (2006), Pinazza (2014), Fochi (2019), Pereira (2019), dentre outras, este estudo também confere esse destaque.

Partimos, portanto, do pressuposto teórico que compreende a pedagogia como campo de conhecimento, o que nos leva a olhar, buscar conhecer e analisar as situações a partir de uma lógica pluralista e específica, não fragmentada, situada local-politicamente, complexa por natureza.

A construção de conhecimento no campo definido, a partir da prática educacional, nos leva ao locus da pedagogia, posto que “a práxis é a casa da Pedagogia” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.31). Desse modo, a presente pesquisa se ocupa dos saberes construídos nas práticas pedagógicas desenvolvidas, dialogadas e refletidas num contexto de Educação Infantil.

Para isso, é importante considerar que “a escola infantil é uma organização complexa, na qual ocorrem acontecimentos complexos” (HOYUELOS, 2019, P. 25), assim, esse estudo considera a complexidade das relações e dos indivíduos como fundamental a todo entendimento a ser construído, fato que configura também como complexo descrever os limites da pesquisa e as repercussões desta para o contexto.



Nesse capítulo apresentamos o percurso metodológico considerado necessário para a construção da pesquisa de campo que empreendemos, tomando como base os fundamentos apresentados até este capítulo. Partimos do questionamento central de **como ocorre o processo de apropriação da Documentação Pedagógica e quais suas possíveis repercussões na transformação das práticas pedagógicas, a partir de uma intervenção formativa em uma instituição de Educação Infantil?**

Tal questão nos ajuda a direcionar o olhar para os modos de se fazer pedagogia desenvolvidos no cotidiano pesquisado, e nas influências que a apropriação do processo de DP pode exercer nesse contexto.

A busca por alternativas para investigar micro contextos nos levou a escolha do método da pesquisa-ação, o qual nos permitiu estar imerso em um contexto, conhecê-lo, estudá-lo, dialogar com os envolvidos e construir conhecimento, transformando os problemas evidenciados pelo próprio grupo na transformação da pedagogia vivenciada através da apropriação da DP.

Pretendemos com essa alternativa metodológica atingir ao seguinte objetivo: **analisar o processo de apropriação da Documentação Pedagógica e suas possíveis repercussões na transformação das práticas pedagógicas, a partir de uma intervenção formativa em uma instituição de Educação Infantil.**

Considerando que o método da pesquisa-ação, além de objetivar ampliar os conhecimentos sobre determinado assunto, centra-se em contribuir para a transformação da realidade pesquisada, consideramos ser a alternativa metodológica adequada para acompanhar a transformação que projetamos. A referida mudança trata-se da apropriação do processo da Documentação Pedagógica, visto que esse processo de compreensão influencia na construção de novas concepções e práticas pedagógicas.

Essa pesquisa é de natureza qualitativa, visto que busca a compreensão de processos complexos desenvolvidos com sujeitos acerca de determinado fenômeno específico. Segundo Minayo (2011, p. 21), esse tipo de investigação responde “[...] a questões muito particulares”. Neste caso, a apropriação da DP, é vista como um fenômeno bastante particular e também relevante, fato que chama nossa atenção e justifica o interesse em pesquisar as influências desse processo a partir da ótica de cada sujeito que são capazes de pensar sobre suas ações e relações partilhadas com seus semelhantes, dando sentidos próprios acerca do fenômeno.

Nesse sentido, também são inquietações que motivaram essa investigação: conhecer de que forma pensam e agem os sujeitos participantes, de que maneira eles são influenciados pelo contexto no qual estão inseridos e como suas concepções contribuem para definir suas escolhas.

Na investigação qualitativa existe uma consciência de que “o comportamento humano é demasiadamente complexo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70). Posto isto, nessa pesquisa temos o objetivo de ouvir os sujeitos, observar suas relações e percepções e, com isso, compreender os seus modos de perceber a realidade, suas crenças e valores, a forma como visualizam a problemática proposta, respeitando as complexidades presentes. Considerando o que afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 70): “[...] o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”.

A pesquisa-ação é considerada uma “forma de investigação social” (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 16), e se constitui numa abordagem qualitativa de pesquisa. Esse tipo de pesquisa está diretamente relacionado com uma ação ou resolução de uma problemática específica, na qual pesquisadora e participantes se encontram envolvidos de modo cooperativo, de acordo com a formulação de Michel Thiollent (2011). No caso desta investigação, assumimos como indispensável a intervenção da pesquisadora na ação de contribuir para a transformação do uso de estratégias de acompanhamento em processo de DP, de fato. Essa ação é necessária para a obtenção dos dados necessários para responder ao objetivo da pesquisa.

Esse método trata-se de um “estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela” (ELLIOT, 1991 apud TRIPP, 2005, p. 21). Ou, como descrevem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008, p. 11) trata-se de “uma estratégia que visa formar para transformar através da investigação da transformação”. Bogdan e Biklen (1994, p. 292) também contribuem nesse sentido ao afirmar que “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”.

No âmbito da educação, percebe-se através dessa metodologia, a intenção de:

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes (THIOLLENT, 2011, p. 85).

Essa metodologia nos permitiu, neste estudo, uma ação dialógica entre os envolvidos – pesquisadora e participantes – na busca da produção de novos conhecimentos, o que também nos aproxima de um dos ideais defendidos nesta tese, o da participação. Nesse sentido, a pesquisa-ação contempla nossa intenção de efetivar um estudo aprofundado sobre determinado assunto dentro de um contexto (a instituição de EI), no qual “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21).

Desse modo, será possível ir além da tentativa de descrever quais problemas são encontrados no contexto investigado, mas, principalmente, explorar possibilidades para superá-los em conjunto com todos os envolvidos, posto que consideramos os participantes como sujeitos de construção de conhecimento.

Nosso intuito de compreender de forma profunda a realidade pesquisada, conviver com os envolvidos e influenciar na realidade observada, nos levou a uma aproximação dos objetivos da pesquisa-ação: a resolução de problemas, a tomada de consciência e a produção de conhecimento (MÁXIMO-ESTEVEVES, 2008; THIOLLENT, 2011).

Como bem explicam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008, p. 11):

a investigação-ação forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa.

O planejamento da pesquisa-ação é bastante flexível (MÁXIMO-ESTEVEVES, 2008; THIOLLENT, 2011), mas existem algumas etapas que são importantes de serem seguidas no andamento da pesquisa, a saber: Planejar com flexibilidade; Agir; Refletir; Avaliar; Dialogar (MÁXIMO-ESTEVEVES, 2008).

Nessa pesquisa, considerando as etapas mencionadas, a maioria dos caminhos foi definida no decorrer da investigação, ora com a pesquisadora mais à frente, ora em ações mais partilhadas com os outros sujeitos. Durante todo o percurso de observação e de intervenção, houveram momentos de planejamento, ação, reflexão, avaliação e diálogo.

Logo após a primeira qualificação do projeto de pesquisa, a fase denominada de exploratória (THIOLLENT, 2011), foi iniciada. A busca por uma instituição a qual apresentasse um problema que nos levasse à investigação e alcançar os objetivos pretendidos teve início. É válido destacar que os objetivos previamente elencados estavam sujeitos às alterações propostas pelos sujeitos e pelo próprio campo.

Também é válido mencionar que, principalmente pelo contexto histórico no qual uma pandemia foi vivenciada, por diversas vezes a efetivação dessa escolha metodológica foi repensada e outras estratégias foram elencadas. No entanto, a partir do que prevê a própria metodologia, como um processo “dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários ajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenômenos em estudo” (MÁXIMO-ESTEVEVES, 2008, p. 82), escolhemos permanecer nessa perspectiva, seguindo a ótica de que “a finalidade primária do processo de investigação-ação (sobretudo da sua perspectiva mais crítica) é a estimulação do grupo para a mudança de uma realidade social específica” (MÁXIMO-ESTEVEVES, 2008, p. 120).

Foi considerado, portanto, para a definição do contexto da realização da pesquisa, que no decorrer do ano de 2019, as professoras e professores da EI do município de Fortaleza participaram de formação continuada em serviço oportunizada pela Secretaria da Educação do município, que teve como tema “*A Documentação Pedagógica na Educação Infantil: Possibilitando e tornando visível os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças*”.

Assim, para o desenvolvimento deste estudo, partimos da constatação de que as professoras e os professores desse município tiveram contato com diversos subsídios teóricos acerca da temática da DP. Este fato ocasionou em algumas instituições (gestão e docentes) o despertar para questões específicas importantes no desenvolvimento da ação pedagógica na EI - a importância da observação e dos registros, a relação entre planejamento e os registros, diferentes modos de participação, continuidade de planejamento a partir da escuta, entre outros. Além disso, tiveram contato com as bases teóricas da abordagem pedagógica desenvolvida no contexto inspirador da região de Reggio Emilia, o que resultou em interesses de ampliar estes conhecimentos iniciais. Esse fato nos levou à hipótese da existência de uma problemática comum entre pesquisadora e instituições, o que facilitaria o desenvolvimento da investigação.

Posto isso, e combinado ao fato de efetivo interesse na realização da pesquisa é que os critérios para a escolha do locus de pesquisa foram elencados: ser instituição pública de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza, demonstrar o interesse em transformar as práticas pedagógicas desenvolvidas (problema) e apresentar já desenvolverem procedimentos inerentes ao processo da DP, isto é observação, registros cotidianos, reflexão sobre a prática pedagógica.

Consideramos válido destacar nossa intenção de desenvolver a pesquisa em uma instituição que atendesse creche, dado o histórico de pouca visibilidade e importância conferido a essas instituições.

Em momento anterior ao início da pesquisa, ocorreu o que podemos denominar de definição do tema da pesquisa, no qual procuramos identificar, através de diálogo entre pesquisadora e participantes, se a problemática era compartilhada por ambos e, portanto, se o objetivo da pesquisa se mostrava como uma necessidade para o grupo. Essa ação deu-se através de uma escuta aos sujeitos, visto que “na pesquisa-ação, a concretização do tema e seu desdobramento em problemas a serem detalhadamente pesquisados são realizados a partir de um processo de discussão com os participantes” (THIOLLENT, 2011, p. 59). A referida escuta e percepção do desejo de participação, ocorreu de forma virtual, devido ao contexto histórico e social do período exigir o distanciamento social.

Como já descrito, esse estudo, partiu da hipótese da existência a necessidade e interesse de grupos sobre o tema focado nessa investigação, contudo, tais intenções de pesquisa deveriam ser “absolutamente endossadas pelos participantes” (THIOLLENT, 2011, p. 60). A hipótese foi confirmada posteriormente, pela busca do grupo de professoras por estudar o tema da Documentação Pedagógica, e endossada ao submeter a proposta de pesquisa às docentes.

As etapas de elaborações teóricas e construção de hipóteses, foram construídas anterior e no decorrer do processo de pesquisa. Os levantamentos acerca das referências teóricas que subsidiaram a pesquisa e as interpretações foram previamente organizados de modo a suprir necessidades iniciais do grupo sobre os temas propostos.

Inicialmente trabalhamos a partir de referências bibliográficas que abordam as temáticas que se relacionam com a Documentação Pedagógica, a saber: Pedagogias Participativas, escuta, planejamento, avaliação, observação, registro, reflexão e

comunicação estabelecidas para aprofundamento nos momentos de diálogo sobre as vivências. Esses momentos podem ser considerados como formativos.

É importante enfatizar que, à medida que as discussões foram sendo desenvolvidas e as problemáticas debatidas e definidas, outros aportes teóricos foram escolhidos para gerar novas ideias e para solucionar os problemas e subsidiar as interpretações. Assim, como os sujeitos puderam estabelecer e indicar leituras diferentes de acordo com suas necessidades, houve a intenção de que os próprios relatos das docentes direcionassem as discussões e estudos.

Neste estudo, foram utilizadas as seguintes estratégias para a construção de dados: observação participante e entrevista semiestruturada em profundidade individual e diálogos em grupo (momentos formativos). As informações foram registradas através de notas de campo, fotografias e vídeos.

De forma similar à ação do professor no espaço educativo, a prática da observação foi um exercício importante de construção de conhecimento acerca dos acontecimentos ocorridos durante a investigação e dos envolvidos nesses processos, não sendo uma ação natural, mas uma escuta e olhar intencionais de busca por fatos, inclusive implícitos.

Essa observação nos permitiu acompanhar, no cotidiano, o processo de apropriação da DP, as tentativas, as falhas, as transformações, as implicações, as incertezas. Utilizamos como instrumento, um roteiro de observação com os seguintes focos: inicialmente em como as estratégias de acompanhamento das crianças aconteciam na instituição, como se davam as relações, as discussões que emergiam a partir dos estudos; em seguida, as transformações que possivelmente eram decorrentes da participação na pesquisa, as transformações nas práticas das docentes.

Relacionado à observação, que se deu durante todos os momentos vividos no locus com os participantes, o procedimento dos registros ocorreu através de três instrumentos metodológicos: notas de campo, vídeos e fotografias. O objetivo das notas de campo foi registrar “pedaços de vida” que emergiram no contexto, buscando estabelecer relações entre os participantes, as interações etc. Tratou-se de descrições com detalhes, focadas nas pessoas e ações e acrescidas de interpretações reflexivas, meditações do pesquisador acerca da experiência vivenciada (MÁXIMO-ESTEVEZ, 2008).

A utilização de fotografias e vídeos realizados no decorrer das observações para registrar momentos específicos, como as etapas de estudo, encontros de tomada de decisões coletivas foram essenciais para a revisitação dos elementos apresentados, dos gestos, do uso de outras linguagens. “As imagens registradas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário (...)” (MÁXIMO-ESTEVEVES, 2008, p. 91).

Ainda, de forma complementar às demais estratégias já mencionadas, houve a realização de entrevistas, conversas intencionais e orientadas entre pesquisador e participantes (MÁXIMO-ESTEVEVES, 2008). Dentre algumas possibilidades existentes no campo das pesquisas, nossa escolha foi a entrevista em profundidade, a qual Máximo-Esteves (2008, p. 93) apresenta com as seguintes características:

a) por ter um propósito explícito (a descoberta progressiva do conhecimento cultural do narrador); b) por fornecer algumas informações aos entrevistados (uma orientação gradual do sentido que a narrativa deve ter); c) pela formulação de um conjunto de questões abertas dirigidas para a descrição do que os narradores fazem (questões descritivas), para o modo como pensam, isto é como organizam e categorizam as suas ideias (questões estruturais) e, ainda, para aceder ao significado que atribuem às ações e interações do seu contexto (questões de contraste).

A entrevista em profundidade mostrou-se um rico momento de trocas e escuta, na qual puderam ser obtidas informações valiosas acerca das crenças, valores, concepções dos participantes sobre seus fazeres, tratando também de suas percepções acerca da vida em coletividade e influência do ambiente e uso das estratégias de acompanhamento às crianças. As perguntas abertas permitiram ser ampliadas ou suprimidas, de acordo com o decorrer de cada entrevista. As questões versaram acerca das concepções de criança, de docência participativa, acerca do uso dos procedimentos que compõem a DP (observação, registros, reflexão e compartilhamento) e buscaram explorar amplamente a relação da teoria e a prática realizada no cotidiano desta instituição. As entrevistas foram realizadas através do aplicativo Google Meet, os diálogos foram gravados, e posteriormente transcritos para análise.

A multiplicidade de instrumentos metodológicos descritos até este ponto nos possibilitou a triangulação de dados e de métodos, sugerida por vários estudiosos como importante para a validação das pesquisas e consolidação na construção das teorias. A técnica da triangulação na coleta de dados possuiu o objetivo de “abranjer a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVINOS,

1987, p.139), contribuindo assim com uma compreensão mais profunda do fenômeno investigado.

Organizamos a triangulação para entrelaçar diferentes fontes de dados, inicialmente em: processos e produtos centrados no sujeito (entrevista em profundidade; observação com registro de notas de campo; documentação construída - registros escritos e fotográficos, cadernos de acompanhamento, produções das crianças); Elementos produzidos pelo meio do sujeito (Projeto Pedagógico da IEI; Proposta curricular do município de Fortaleza) e Processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social (legislação oficial – como a DCNEI e a BNCC; impactos gerados pela condição da pandemia, influência nas relações de poder entre as esferas sociais, momentos formativo realizados).

Utilizamos técnicas para auxiliar na análise e interpretação dos conteúdos desses dados. A análise de conteúdo foi a técnica escolhida, principalmente por possuir flexibilidade na análise, visão heurística sobre os processos, permitir cunho crítico e possibilidade de aplicação em discursos diversificados (BARDIM, 2011).

Segundo Franco (2008) a análise de conteúdo “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”.

Esse procedimento é coerente com a metodologia escolhida ao passo que confere especial atenção aos contextos sociais, históricos e individuais nos quais os sujeitos estão imersos devendo ser considerado nas construções de significados que serão percebidos, compreendidos, codificados e explicitados nas mensagens captadas e interpretadas. É relevante assumir que a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica (FRANCO, 2008), ou seja, como as mensagens percebidas em campo se relacionam com os conhecimentos que subsidiam os fazeres mais práticos, contribuindo na formulação de hipóteses, indicadores de ações, projeções de teorias presentes na tese. Todas essas informações foram organizadas após leitura exaustiva para compor as categorias de análise.

Esse processo de categorização implicou “(...) constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico” (FRANCO, 2008, p. 60). A mesma autora ainda orienta que a elaboração das categorias pode emergir dos discursos encontrados, dos conteúdos das respostas, iniciando pela descrição destes e prosseguindo para classificação



das convergências e respectivas divergências, sendo interpretadas à luz das teorias explicativas (FRANCO, 2008).

Ainda é relevante destacar que na pesquisa-ação o processamento adequado dos dados “requer uma função argumentativa dando relevo e conteúdo social às interpretações” (THIOLLENT, 2011, p. 75). As ações empreendidas oportunizaram, de certo, a capacidade de aprendizagem de todos os participantes e da pesquisadora, o que é uma característica da pesquisa-ação.

Outra etapa da pesquisa é a divulgação externa, a qual “trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação” (THIOLLENT, 2011, p. 81). O retorno das informações aos grupos participantes constitui-se como momento fundamental de construção dos dados científicos. O ato de divulgar os achados traz uma oportunidade de confronto e contestação, com “caráter conscientizador e comunicativo” (THIOLLENT, 2011, p. 86), e se constitui em mais uma oportunidade de promover uma visão coletiva das interpretações, também compondo uma importante etapa para a triangulação dos dados.

Nessa pesquisa, que enfoca a Documentação Pedagógica, que também possui como um dos objetivos a transformação da Pedagogia desenvolvida através do uso da DP, que também possui em seus alicerces a construção coletiva das ideias e o compartilhamento das informações, esse objetivo da pesquisa-ação vai ao encontro também dos processos que foram estudados e que acreditamos que podem facilitar o envolvimento dos sujeitos, sua tomada de consciência e transformação, podendo constituir-se como um “importante processo emancipatório ao propor uma resposta a problemas concretos, situados, locais (...)” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2008, p. 11).

Ainda enfatizamos o comprometimento com a ética em todo o decorrer desta pesquisa, assim como com a legitimidade científica que é inerente às pesquisas acadêmicas, destacando a grande importância dos processos e visando a produção de conhecimentos significativos ao campo da pedagogia, mais especificamente da pedagogia da educação infantil. Assim, todos os procedimentos da pesquisa foram submetidos ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará e as solicitações de acesso ao CEI enviadas à Secretaria da Educação de Fortaleza.

### 3.1. Percursos da pesquisa em campo

Neste subcapítulo versamos sobre os percursos trilhados durante o desenvolvimento da pesquisa em campo, as escolhas, os caminhos percorridos para a construção dos dados, as dificuldades e os impasses, as alternativas encontradas, ou seja, todas as marcas do vivido durante o período proposto para a realização da pesquisa.

Faz-se necessário retomar a intenção da pesquisa de **analisar os processos de apropriação da Documentação Pedagógica e suas possíveis repercussões na transformação das práticas pedagógicas, a partir de uma intervenção formativa em uma instituição de Educação Infantil**. Para responder ao objetivo proposto, fez-se necessária a realização de uma intervenção no contexto investigado, visto que desconhecíamos instituições no referido município que desenvolvessem a Documentação Pedagógica nos moldes apresentados aqui, além da intenção de acompanhar todo o processo de apropriação das concepções e estratégias presentes no processo de DP. Assim, iniciamos a busca por uma instituição pública no município de Fortaleza, na qual as professoras demonstrassem a necessidade e o interesse em aprofundar-se nos conceitos, para assim empreender a utilização da DP em sua rotina.

Para chegarmos nesse ponto da pesquisa, o da imersão no campo, é importante situar alguns eventos que ajudaram a encontrar a instituição em questão. O primeiro fato refere-se à formação continuada de professores da Educação Infantil desenvolvida no município de Fortaleza, no ano de 2019, como já mencionado, a qual teve por tema: “A Documentação Pedagógica na Educação Infantil: possibilitando e tornando visível os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças”.

Durante o desenvolvimento da referida formação, todos os docentes do município, com atuação na Educação Infantil, tiveram acesso a teorias e reflexões sobre a prática da Documentação Pedagógica e o seu principal expoente, a abordagem vivenciada em Reggio Emilia. Este fato é relevante posto que, a partir desse movimento inicial, diferentes educadoras, em diferentes contextos tiveram os primeiros contatos com as teorias presentes nas abordagens que utilizam a Documentação Pedagógica em seus cotidianos, principalmente conheceram como o processo se apresenta no contexto italiano, e, com isso, algumas delas demonstraram interesse em ampliar seus conhecimentos acerca da Documentação Pedagógica e o desejo em aperfeiçoar suas concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças.

Outro fato de muita relevância e que impactou de formas ainda difíceis de mensurar, em todos os aspectos – social, político, econômico, educacional - nos indivíduos e sociedade foi que, durante o ano de 2020, o mundo foi surpreendido por uma pandemia mortal. Para diminuir as contaminações, as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) partiam de estratégias de isolamento e distanciamento social. Desse modo, as pessoas, no mundo todo, tiveram que se isolar do convívio social, como forma de diminuir os danos da doença e evitar os aumentos nos índices de contaminação e óbitos entre as pessoas.

As escolas, como um ambiente de ampla interação, tiveram que ser fechadas<sup>17</sup> e, com isso, outras estratégias para manter o atendimento educacional às crianças precisaram ser pensadas. No município em que a pesquisa foi desenvolvida, as estratégias buscadas para manter o atendimento escolar partiram da intenção de primar pela manutenção dos vínculos com as crianças e suas famílias através do uso de aplicativos de comunicação<sup>18</sup>.

Nesse contexto devastador, e buscando dar continuidade ao movimento de formação empreendido pela rede municipal de educação de Fortaleza, a instituição locus da pesquisa iniciou um percurso próprio de diálogos reflexivos virtuais, o qual envolvia o núcleo gestor, as docentes, assistentes educacionais e profissionais de apoio da instituição. Esse movimento de estudo coletivo buscou dar continuidade às formações realizadas no contexto, antes do isolamento ocasionado pelo período da pandemia.

Os encontros formativos, denominados de *Grupo de Estudos*, abordavam assuntos de interesse do grupo dos profissionais, como Organização dos espaços, Pedagogia de Projetos, Contação de histórias, Arte, Registros, Abordagem Pikler, Formação estética, Linguagem verbal nos bebês, o Brincar dos bebês, dentre outros.

Em um desses encontros (ocorrido em julho de 2020), fui convidada para participar de um debate sobre Documentação Pedagógica, fato este que despertou o meu

---

<sup>17</sup> No município de Fortaleza, o atendimento presencial nas instituições de educação municipais esteve suspenso a partir de março de 2020, de acordo com o Decreto N° 14.611, de 17 de março de 2020, que decretou situação de emergência em saúde pública e definiu medidas preventivas e assistenciais em diversas áreas, visando o reforço no combate à Covid-19. Baseado no referido Decreto, a SME orientou acerca da suspensão das atividades pedagógicas presenciais na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, que se estendeu até agosto de 2021.

<sup>18</sup> No município de Fortaleza, o desenvolvimento do trabalho escolar a ser realizado durante o período de distanciamento social foi orientado no documento intitulado “*Orientações para o trabalho remoto no período de suspensão do atendimento presencial das unidades de Educação Infantil*” (FORTALEZA, 2020), que apresenta como principal objetivo: “Fortalecer a parceria das instituições educacionais e famílias para a construção dos vínculos e desenvolvimento integral de bebês e crianças por meio das interações e brincadeira” (FORTALEZA, 2020) Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias>.

interesse para esse grupo, visto que percebi o desejo das docentes em aprofundar-se sobre o tema e o desejo em desenvolver o processo da Documentação Pedagógica em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Apesar do interesse despertado pela percepção de que o grupo mantinha encontros periódicos de estudo coletivos, um fator considerado importante para a busca de práticas pedagógicas de qualidade e elemento fundamental para o desenvolvimento dos procedimentos presentes na Documentação Pedagógica, o convite para a participação na pesquisa, não foi realizado de imediato. Um segundo contato com o grupo só foi realizado alguns meses depois (fevereiro de 2021), posto que a elaboração do projeto de tese ainda estava em andamento e apenas após a primeira qualificação e autorização do Comitê de Ética e da Secretaria Municipal da Educação, a pesquisa com os sujeitos pôde ser iniciada.

Nesse momento ainda havia uma esperança de que a pandemia mundial não continuasse causando tantas vítimas e não fosse mais necessário um contexto social com tantas restrições, contudo, o alto índice de contaminações e mortes não permitia grandes flexibilizações acerca das regras de distanciamento social e o retorno às atividades presenciais nas unidades escolares ainda não estava permitido.

Assim, as ideias iniciais de efetivar uma imersão aprofundada no contexto do CEI, foram reavaliadas e reorganizadas no sentido de encontrar alternativas viáveis, mas que ao mesmo tempo, atendessem aos objetivos da pesquisa e possibilitassem o envolvimento com os sujeitos para uma construção ética dos dados.

Algumas perguntas emergiram como grandes preocupações, como por exemplo, como realizar Documentação Pedagógica em meio ao contexto de pandemia? Seria possível manter o rigor e os procedimentos presentes no processo de Documentação Pedagógica em contextos de atendimento remoto? Como observar condutas pedagógicas através de contatos remotos? Como registrar o desenvolvimento das ações cotidianas tendo como interlocutor o olhar dos familiares? Diante dessas inquietações, a possibilidade de ir flexibilizando alguns objetivos da pesquisa foram sendo percebidas como necessárias e construído o entendimento de que talvez conseguíssemos encontrar alguns usos de registros e de reflexão a partir destes, mas não seria possível a efetivação do processo de Documentação Pedagógica durante o período de atendimento remoto.

Partimos, então do pressuposto que seria possível a existência de um movimento reflexivo sobre as concepções das docentes, mesmo durante o distanciamento

social. Sendo a reflexão uma das atitudes fundamentais para a efetivação da Documentação Pedagógica, a pesquisa poderia iniciar por investigar essa ação. Além disso, partimos da hipótese de que o aprimoramento do processo reflexivo poderia contribuir para conter qualquer tentativa de retrocesso em relação à manutenção dos contatos com crianças e famílias e em relação ao entendimento do que considerar como uma “atividade” a ser vivida/sugerida às crianças e suas famílias. Como por exemplo, inibir que a manutenção de contatos com as famílias para a permanência de alguma forma de relacionamento se resumisse a um envio de tarefas a serem cumpridas.

Nessa situação, a alternativa pensada inicialmente, posto a impossibilidade de convívio real entre a pesquisadora e os participantes, foi o de recorrer a contatos virtuais, utilizando-se dos mesmos aplicativos usados pelas docentes em seus contatos com as crianças e suas famílias. Desse modo, o início aos contatos com a coordenadora pedagógica da instituição ocorreu ainda nesse contexto pandêmico (nos meses de maio para ajustar uma data e, em junho para conversar com o grupo). Esse contato foi realizado através de texto explicativo, conteúdo apresentação da pesquisadora, o objetivo da pesquisa e uma breve descrição da metodologia a ser empregada. O mesmo foi enviado através de aplicativo de mensagens – WhatsApp, junto com a intenção de realizar contato por meio de ligação telefônica para explicar melhor o interesse e objetivo da pesquisa.

A coordenadora de imediato demonstrou bastante interesse em participar. Então, em seguida, foi solicitado que a mensagem também fosse encaminhada às docentes para que também tomassem conhecimento do interesse da pesquisa e já pensassem na possibilidade do aceite em participar. Após o envio do texto, foi marcado um momento para uma conversa explicativa com a coordenadora pedagógica, por meio de ligação telefônica, na qual puderam ser evidenciadas algumas especificidades da pesquisa, como a existência da necessidade do grupo em efetivar a prática da DP e o interesse das docentes em participar da pesquisa.

No contato por telefone foi marcado uma data para ocorrer um encontro virtual síncrono realizado através do aplicativo Google Meet, no dia 24 de junho de 2021, no qual foi apresentado uma síntese do projeto de pesquisa, contendo a temática, o objetivo geral e os específicos, a metodologia e o plano de ação preliminar que compunha a intenção de intervenção formativa, para o grupo de educadoras e coordenadora do Centro de Educação Infantil e a realização de entrevistas com cada uma das participantes.

Também foram explicitados os acordos éticos aprovados por um Comitê de ética da Universidade, como a utilização dos termos de confidencialidade.

De imediato, a coordenadora e algumas professoras já demonstraram bastante interesse nessa participação, relatando a relevância desse trabalho e evidenciando compreender os possíveis benefícios que a apropriação do processo da Documentação Pedagógica poderia trazer ao grupo. Contudo, algumas professoras da unidade demonstraram estar um pouco inseguras e preferiram não responder de imediato, solicitando um tempo para pensar. Nesse dia, algumas professoras fizeram perguntas, como “se seria necessário o aceite de todo o grupo para a realização da pesquisa”. Essa pergunta revelou a existência de grande interesse em participar, mesmo que o aceite não fosse unânime. Revelou também uma preocupação em talvez não poderem participar, já que havia a percepção de existir a negativa por parte das docentes. Talvez já tenha sido um indício da diversidade de percepções existentes em um grupo sobre alguns temas, como valorizar a realização de pesquisas em unidades de ensino públicas ou acerca da parceria entre a universidade e as escolas par crianças.

Esse encontro ocorreu no final de junho de 2021. Logo em seguida, as professoras entraram em férias escolares. Devido a isso, um novo contato só foi possível em agosto, quando houve o retorno das férias. Na ocasião (6 de agosto de 2021), houve na instituição um momento presencial de encontro pedagógico, com o intuito de acolher os profissionais e dar boas-vindas ao novo semestre que se iniciava. Nesse momento, foi permitido à pesquisadora estar presente na reunião no CEI, e, após o acolhimento ao grupo realizado pela diretora da instituição, alguns agradecimentos e informes repassados pela coordenadora a respeito das organizações para o retorno presencial das professoras e crianças, foi aberto espaço para fala das educadoras que relataram alguns receios e dúvidas em relação ao trabalho desenvolvido de forma remota e a perspectiva para o retorno ao atendimento presencial. Cada professora ainda foi convidada pela coordenadora a escrever uma palavra que descrevesse o reencontro. Após esses momentos iniciais, a coordenadora deu a palavra à pesquisadora.

A temática da pesquisa foi rerepresentada ao grupo, destacando a sua relevância e objetivos e foi reafirmado perante todo o grupo a intenção de realizar a pesquisa naquela instituição por ter percebido a necessidade e o interesse delas. Também foi destacada a necessidade do compromisso entre as partes e a garantia de respeito ao anonimato do grupo. Neste dia, algumas professoras já reafirmam os seus interesses no

estudo e o desejo em participar da pesquisa, algumas perguntaram novamente se apenas seria possível com a participação de todas (provavelmente por já possuírem o conhecimento da recusa de algumas colegas).

O receio de algumas docentes em não poder participar da pesquisa nos fez questionar acerca da importância de a pesquisa poder observar um contexto no qual todos os educadores estivessem envolvidos em práticas de colaboração mútua, como originalmente é realizado nos contextos que inspiram esta pesquisa. Essa particularidade nos remete ao conceito da Documentação Pedagógica, pois é uma característica dessa estratégia a participação do conjunto de professores no diálogo que emerge da partilha do documentado, ao qual, Fochi (2019, p. 45), sintetiza como “um fórum em que múltiplas vozes são incluídas, escutadas e visibilizadas”.

Com o decorrer das leituras e busca por outras possibilidades de contextos, chegamos ao entendimento de que a participação de todas seria ideal, no entanto, dados os objetivos da pesquisa, essa não participação não inviabilizaria o estudo, desde que houvesse o aceite da maioria. Essa informação foi compartilhada com o grupo e foi combinado a data para o encontro seguinte no qual teriam início os encontros formativos e observações.

Após esse convite, houve a recusa por parte de algumas professoras de participar da pesquisa, assim, tivemos o aceite de uma coordenadora pedagógica, cinco professoras e cinco assistentes educacionais. No entanto, no decorrer da pesquisa, logo após a etapa das entrevistas, uma das professoras precisou entrar em uma licença-saúde, o que impossibilitou sua continuidade de participação por um período, mas após um mês afastada, ela pode retornar. Após o início da pesquisa, outra professora, que possuía vínculo profissional com a prefeitura como substituta, teve seu contrato encerrado, também impossibilitando a sua continuidade na pesquisa. Apenas no segundo semestre da pesquisa houve a adesão de uma das professoras que recusou-se inicialmente, voltando ao número inicial de cinco professoras.

No quadro a seguir, buscamos identificar o perfil da coordenadora e de cada uma das professoras participantes da pesquisa:

Quadro 5: Perfil das colaboradoras:

<b>Participante<sup>19</sup></b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Atuação</b>
Coordenadora Pedagógica Gérbera	Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia.	15 anos (Escola pública desde 2010); (coordenadora desde 2013).	Gestão escolar
Professora Dracena	Pedagoga. Especialista em Gestão Escolar.	11 anos de docência	Infantil 1
Professora Hibisco	Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia e Educação Biocêntrica.	9 anos de docência	Infantil 2
Professora Violeta	Pedagoga. Especialista em Gestão. Cursando Mestrado em Educação.	4 anos de docência	Infantil 3
Professora Orquídea	Pedagoga. Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Cursando Especialização em AEE.	5 anos de docência	Infantil 1 e 2 (Professora de menor carga horária)
Professora Rosa <sup>20</sup>	Pedagoga. Especialista em Educação Infantil	9 anos de docência	Infantil 3

FONTE: Elaborado pela autora.

Logo a seguir, apresento o quadro com informações sobre as Assistentes Educacionais. É relevante destacar que, inicialmente, essas profissionais não estavam previstas para participar da investigação, contudo, logo nos primeiros encontros, foi percebido a importância da participação dessas educadoras, em virtude da percepção da Documentação Pedagógica como uma estratégia relacional e sistêmica, fundamental para apoiar e consolidar pedagogias participativas. Portanto, a compreensão dos demais profissionais, e não apenas das professoras regentes, a respeito das teorias que embasam e sustentam as práticas pedagógicas necessárias para a efetivação da Documentação Pedagógica, certamente contribuiriam para a transformação da Pedagogia vivida na unidade. Além disso, é importante evidenciar o desejo demonstrado por essas educadoras de participação nos momentos de estudo, assim como as professoras enfatizaram a relevância da participação das profissionais. No entanto, estas profissionais não compuseram o foco desta pesquisa, deste modo, não participaram das entrevistas.

<sup>19</sup> As professoras possuem nomes fictícios para garantir o anonimato acordado no Termo de Confidencialidade (Anexo).

<sup>20</sup> A professora Rosa aceitou participar após o andamento da pesquisa.



Quadro 6: Perfil das colaboradoras:

Assistente Infantil 1	Nível Médio modalidade Normal
Assistente Infantil 2	Pedagogia
Assistente Infantil 3 A	Pedagogia
Assistente Infantil 3 B	Pedagogia. Especialista em Educação Infantil
Assistente Infantil 3 C	Nível Médio modalidade Normal

FONTE: Elaborado pela autora.

Os outros profissionais da unidade são: Uma professora readaptada, que possui a função de apoio à gestão (a profissional possui sua carga horária de trabalho dividida entre escola e o CEI), um monitor de acesso, duas manipuladoras de alimentos, duas profissionais de serviços gerais e duas agentes escolares<sup>21</sup>. Estes profissionais não participaram dos momentos de estudo coletivo, mas eram envolvidos em outros momentos de estudo ou partilhas entre o grupo, além de serem fundamentais para a organização e o desenvolvimento das ações coletivas, assim como para a organização dos estudos realizados.

No segundo semestre de 2021, com a ampliação da vacinação contra a Covid-19, as restrições de isolamento social começaram a ser flexibilizadas. Nas unidades de educação, o retorno presencial foi projetado para setembro do referido ano. Com isso, as estratégias de observação presencial e estudo coletivo *in loco* puderam ser retomadas na pesquisa em campo, com o cuidado do cumprimento de todas as regras presentes nos protocolos de segurança estabelecidos.

---

<sup>21</sup> O cargo Agente Escolar é uma novidade dentro do contexto dos CEIs. A atribuição foi criada sob o regime de voluntariado, para que profissionais contratados a partir de seleção, atuem nas escolas municipais de Fortaleza conforme a Lei Federal 9.608/1998, Lei Municipal 10.194, pela Lei 10.987/2020 e pelo Decreto 14.233/2018, relativo ao atendimento no Programa Aprender Mais. No contexto da pandemia, essa função foi ampliada para atender também aos CEIs, com as funções de apoio pedagógico e organizacional, para garantir a boa execução da rotina escolar e mapeamento da situação de saúde das crianças, ações necessárias ao cumprimento dos protocolos de retorno das unidades de ensino. Fonte: [www.sme.fortaleza.ce.gov.br](http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br).

### 3.1.1. O contexto da pesquisa – A escola Aranto<sup>22</sup>

O locus da pesquisa é um Centro de Educação Infantil da rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza. O município de Fortaleza é a capital do Estado do Ceará, que é o quarto maior, em tamanho, do Nordeste brasileiro, e a quinta maior cidade, em números de habitantes do país. É possível afirmar que a cidade cresceu de forma pouco ordenada, e um indício desse crescimento não planejado é a grande discrepância na qualidade de vida da população da cidade.

O parque escolar da cidade conta com 618 instituições escolares. Destas, 434 ofertam atendimento de Educação Infantil. As instituições de Educação Infantil municipais possuem três formatos: escolas municipais que ofertam pré-escola, Centros de Educação Infantil e Creches Parceiras.

A unidade escolar locus da pesquisa, caracteriza-se como um Centro de Educação Infantil (CEI), e foi criado a partir da reivindicação da comunidade, através das lideranças comunitárias, para sua criação<sup>23</sup>. Assim, no ano de 2002, a Prefeitura Municipal de Fortaleza, inaugurou o Centro Integrado de Educação e Saúde (CIES), o qual foi formado por um posto de saúde, uma escola de ensino fundamental e uma creche. Inicialmente a creche era do tipo “conveniada”, ou seja, uma creche também denominada de comunitária ou parceira, gerenciada por uma associação comunitária (sem fins lucrativos) em parceria com a prefeitura, condição na qual permaneceu por seis anos. No ano de 2008, a creche foi então “municipalizada”, ou seja, tornou-se uma instituição com gestão direta do município, não estando mais vinculada à associação comunitária<sup>24</sup>.

O CEI oferta atendimento às crianças a partir de um ano até três anos e 11 meses, organizados em três agrupamentos distintos, a saber:

- Infantil 1 – crianças que, na matrícula tenham de um ano a um ano e 11 meses, ou que estejam nessa faixa até março do ano corrente;
- Infantil 2 – crianças que, na matrícula, possuam entre dois anos e dois anos e 11 meses, ou que estejam nessa faixa até março do ano corrente;

---

<sup>22</sup> O nome da escola foi definido junto ao grupo de profissionais após a realização de momento de sensibilização sobre isso. A descrição de como se deu essa escolha encontra-se no capítulo das intervenções formativas.

<sup>23</sup> Informações presentes na Proposta Pedagógica da instituição.

<sup>24</sup> É válido informar a existência ainda de um grande número de instituições também conveniadas, no município em questão. Em artigo recente, Cruz, Cruz e Rodrigues discorrem sobre a qualidade dessas instituições. Para mais detalhes ver *A qualidade das creches conveniadas de Fortaleza em foco*, Educar em Revista, Curitiba, v.37, 2021.

- Infantil 3 – crianças que, na matrícula possuam entre três anos e três anos e 11 meses, ou que estejam nessa faixa até março do ano corrente.

No município de Fortaleza, as crianças atendidas na creche encontram nas instituições duas organizações em termos do horário desse atendimento educacional: integral ou parcial. Na instituição locus desta pesquisa, o atendimento era organizado de duas formas: os agrupamentos Infantil 1 e Infantil 2 funcionam em período integral, de 7:00 às 17:00 h; já os agrupamentos Infantil 3 funcionavam em período parcial, nos turnos da manhã, de 7:00 às 11:00 h ou no turno da tarde, de 13:00 às 17:00 h.

Durante o ano de 2021, o CEI atendeu a 146 crianças, de acordo com a organização dos agrupamentos apresentada a seguir:

Quadro 7: Organização dos atendimentos

Atendimento Integral	
<b>Infantil I A</b>	16 crianças
<b>Infantil II A</b>	20 crianças
Atendimento no turno Manhã	
<b>Infantil III A</b>	20 crianças
<b>Infantil III B</b>	20 crianças
<b>Infantil III C</b>	15 crianças
Atendimento no turno Tarde	
<b>Infantil III A</b>	20 crianças
<b>Infantil III B</b>	20 crianças
<b>Infantil III C</b>	15 crianças

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Proposta Pedagógica da instituição.

É válido destacar como preocupante a existência de turmas de Educação Infantil que não contemplam a educação em período integral, visto que esse atendimento é muito importante para as crianças e suas famílias e um elemento relevante, em se considerando um atendimento de qualidade. Trata-se de um descumprimento do previsto tanto no PNE/2001, como no PME/2008, os quais orientam atendimento integral para as crianças na faixa etária até 3 anos de idade.

No ano seguinte, em 2022, a organização do CEI passou por uma reestruturação, e seu atendimento foi retomado, passando todas as turmas a funcionar totalmente em período integral, atendendo às solicitações da comunidade e a orientações

da SME/PMF, a qual possui o plano de que todas as turmas das unidades que ofertam o atendimento em creche funcionem em horário integral<sup>25</sup>.

Com o atendimento integral, menos crianças são matriculadas, sendo assim, no ano de 2022, apenas 91 crianças frequentavam o CEI. A organização das crianças, por agrupamento, foi:

Quadro 8: Organização dos agrupamentos no ano de 2022

Integral	
<b>Infantil I A</b>	16 crianças
<b>Infantil II A</b>	20 crianças
<b>Infantil III A</b>	20 crianças
<b>Infantil III B</b>	20 crianças
<b>Infantil III C</b>	15 crianças

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da Proposta Pedagógica da instituição.

O CEI é composto por cinco salas de referência, um banheiro infantil, dois banheiros para os funcionários, três depósitos para materiais e alimentos, cozinha, um espaço para refeitório, sala da coordenação e sala de professores/assistentes educacionais e amplo espaço livre com areia e algumas árvores, espaços laterais e parque. As salas estão dispostas três em uma lateral e duas na lateral oposta divididas por um corredor central, no qual ocorrem diferentes momentos coletivos ou por sala.



Imagem 4: Exemplo da sala de referência



Imagem 5: Refeitório

Os ambientes externos estão organizados entre:

<sup>25</sup> A meta da substituição gradativa das turmas de atendimento parcial para integral encontra-se no Plano Municipal pela Primeira Infância do município de Fortaleza, aprovada em março de 2022.

- Entrada: dividido em três partes - 1. Entrada central com algumas plantas e uma pia para a lavagem das mãos logo na chegada (adaptação realizada durante o período da pandemia, para cumprir os protocolos de higiene exigidos para o retorno ao atendimento presencial); 2. Espaço lateral com algumas plantas e uma pintura que reproduzia uma mini pista; 3. Espaço lateral com areia e alguns coqueiros, no qual algumas possibilidades de experiências são organizadas;



Imagem 6: Entrada central do CEI.

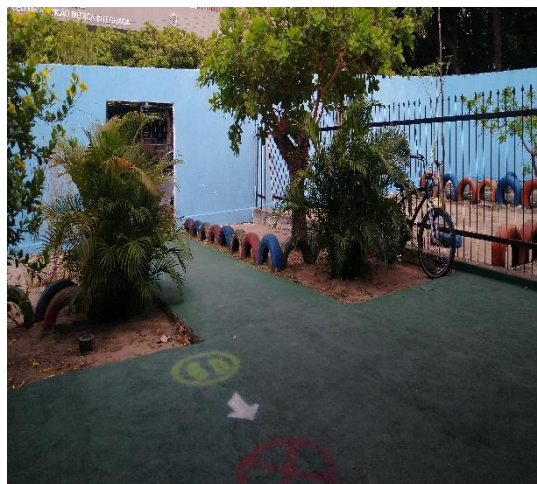


Imagem 7: Entrada central do CEI.



Imagem 8: Pia colocada na entrada atendendo aos protocolos de higiene.

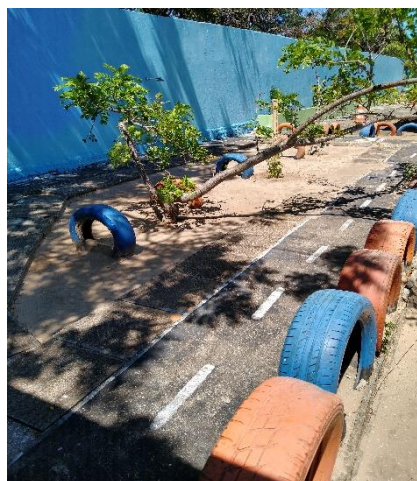


Imagem 9: Mini pista em uma das laterais (espaço para realização de brincadeiras diversificadas).

- Duas áreas laterais, sendo que uma delas possui uma pequena piscina de alvenaria, e a outra tem espaço livre para a organização de diferentes propostas.



Imagem 10: Área da piscina de alvenaria.



Imagem 11: Lateral de areia e coqueiros

- Espaço com areia, denominado parque, o qual possui três árvores e brinquedos de plástico (um escorregador, duas casas, um balanço e dois túneis, alguns pneus enfileirados compondo um “circuito”);

- Espaço para uma horta, localizado ao lado do parque (nas primeiras observações, devido a pandemia encontrava-se desativado; no decorrer das observações, a manutenção foi sendo retomada);



Imagem 12: Espaço de areia e brinquedos denominado parque.



Imagem 13: Horta (em reconstrução após o período de isolamento).

A estrutura do CEI é conhecida popularmente como “CEI estilo galpão”, pois a disposição e o formato das salas remetem à ideia de um galpão aberto, com poucas paredes. No município em questão, há muitas unidades que possuem a mesma estrutura, com salas nas laterais com um corredor central que as divide. Na lateral interna, para o acesso ao corredor, as paredes se elevam a pequena altura, configurando uma sala quase totalmente aberta. Este fato gera grande descontentamento por parte de muitas professoras no município, que reivindicam que essa estrutura é insalubre, posto que não garante uma

acústica adequada, o que ocasiona muito desgaste vocal, pois os ambientes têm a interferência de muitos sons externos.

Para o período do descanso, essa estrutura também não é favorável, tendo sido necessárias adequações nas salas ocupadas pelas duas turmas que possuem o horário integral. Para garantir a diminuição da luminosidade, foram instaladas cortinas nas salas dos agrupamentos Infantil 1 e 2, visando contribuir para o momento do sono, uma vez que as crianças dormem nas próprias salas, em colchonetes dispostos no chão.

Por outra ótica, a estrutura deixa o espaço das salas com a possibilidade de ventilação e luminosidade naturais (o que foi bastante necessário para o presente contexto de retorno presencial durante a pandemia), além de oportunizar ampla visualização das áreas externas.

Quatro das salas de referência possuem a mesma estrutura física, em forma e tamanho (4,5 m de largura e 7 m de comprimento). Outra, criada a partir da grande necessidade da comunidade pelo atendimento de mais uma turma no CEI, possui o espaço menor que as demais; devido a este fato, possui a capacidade de atendimento das crianças reduzida. Todas as salas possuem pia, armário com brinquedos e outro para materiais diversos, nichos para organizar os materiais das crianças, colchões para a hora do descanso, espelho na parede, mobiliário composto de mesas e cadeiras em tamanho adequado.

Embora sejam muito semelhantes, cada sala possui alguma especificidade na organização. A sala do Infantil 1, por exemplo, possui três balanços na lateral da sala e um trocador em um balcão. A sala do Infantil 2 possui um balanço e um espaço para desenho livre pelas crianças e alguns chuveiros ao lado, na parte externa. Já as salas do Infantil 3, possuem lousa na altura das crianças.

O CEI localiza-se em um bairro que possui IDH baixo (0,35), embora seja conhecido popularmente por possuir equipamentos urbanos considerados como de alto padrão. A Região na qual o bairro encontra-se, possui as maiores disparidades econômicas da cidade, contendo bairros com IDH entre muito alto, alto, médio, baixo e muito baixo, evidenciando as grandes concentrações de renda presentes na cidade e as desigualdades sociais.

De acordo com a Proposta Pedagógica da instituição, o bairro em questão vem passando por um crescimento desordenado nos últimos anos, fato que vem ocorrendo principalmente pelo realocamento de algumas comunidades de uma região da cidade para

outra. Dado este fato, a região, que há poucos anos tinha grande concentração de sítios e chácaras e uma população não muito numerosa, atualmente, se divide em várias pequenas comunidades, o que vem contribuindo para um aumento significativo de situações conflituosas por domínio de territórios e evidenciando um descaso na organização da cidade, sobretudo em relação a questões de infraestrutura e garantias de segurança para a população daquela região.

Ainda de acordo com a Proposta Pedagógica da instituição, as famílias das crianças atendidas possuem configurações diversas, e os responsáveis são funcionários públicos, pequenos comerciantes locais, professores, domésticas e uma parcela em situação de desemprego, inscritos em programas de complementação de renda do governo e/ou trabalham em atividades informais.

A insegurança da vida da comunidade pode reverberar de alguma forma no trabalho desenvolvido na instituição, contribuindo para altos índices de absenteísmo dos usuários e sobretudo na necessidade por manter um contato frequente com essas famílias que estão na busca desenfreada por manter-se vivas num contexto global e local de desigualdades e escassez de oportunidades de melhoria de vida. Tais condições implicam em diversas dificuldades para manter um relacionamento mais frequente com os familiares e a manutenção de uma presença mais efetiva desses sujeitos na instituição. Essa realidade é semelhante à de outros contextos evidenciados em diferentes pesquisas.

Por exemplo, ao discorrer sobre as fragilidades existentes na efetivação de uma relação mais contundente e de trocas reais entre a escola e as famílias, Cruz (2016) ressalta que são comuns os diferentes desafios para que ela se fortaleça. A relação, que deveria se constituir como sendo de complementação e cooperação, como assevera a legislação brasileira, ainda não é realidade em diferentes contextos e por diferentes motivos.

A pesquisadora ainda destaca a importância do conhecimento e de ações de sensibilidade, para tentar superar tais desafios, no entanto, o fato de os profissionais não terem oportunidades de preparações específicas sobre esses assuntos não contribui para enfrentar as fragilidades referentes a essas relações. No entanto, é importante mencionar o fato de que os profissionais da educação são dotados de informações e orientações que diferenciam os seus saberes dos saberes das famílias, não devendo, portanto, reproduzir crenças que dificultem a relação entre as instituições e as famílias.



Para as perspectivas participativas, as famílias compõem um dos elementos da tríade estrutural do desenvolvimento do trabalho (crianças/escola/família), ao contrário do que ocorre em diversos contextos brasileiros, nos quais elas ainda não são reconhecidas em sua importância. Faria (2007), com base em Catarsi (2004), explica que a participação dos familiares na vida escolar das crianças configura-se como uma das expressões mais significativas nas Pedagogias participativas, fomentando um amplo processo de descentralização e democratização do Estado. Tal movimento envolve crianças e adultos podendo revolucionar os espaços das cidades. Para Fortunati (2018), para que se consolide a dimensão de mudança na educação é necessário que estejam envolvidos, crianças, educadores e pais.

O relacionamento com os familiares das crianças, nas instituições de Educação Infantil em Reggio Emilia, por exemplo, possui um caráter de “enriquecimento profissional que pode promover, a confiança fortalecida, além de ser uma possibilidade de se superar a solidão, a frustração e a desorientação que algumas vezes torna nosso trabalho mais difícil” (RINALDI, 2017, p. 81), o que nos leva a indagarmos em relação ao nível de seriedade e comprometimento desta relação: como instigar e manter com tamanha variedade e interatividade a comunicação entre esses sujeitos?

Nessas perspectivas, estratégias como compartilhamento de documentações e de instrumentos projetuais são comuns, e vistas como importantes elementos de fomento de discussão e favorecedoras de situações de aprendizagem, que podem ocorrer nas trocas cotidianas ou em reuniões de grupos, vistas como oportunidades de “enriquecimento recíproco e não um mero discurso informativo unidirecional (dos profissionais para as famílias)” (MUSSINI, 2020, p. 84).

Essa talvez, seja uma das grandes diferenças entre as perspectivas vividas nas abordagens participativas e a Pedagogia vivida em algumas escolas do município de Fortaleza, nas quais é possível perceber atitudes por parte da gestão pedagógica e das educadoras que resultam na ampliação do distanciamento das famílias, como descrito em pesquisa anterior (FURTADO, 2016).

Na referida pesquisa, foi constatado a falta de questionamentos das profissionais acerca das suas responsabilidades na ação de manter o relacionamento entre profissionais e famílias de forma efetiva e afetiva. O que leva a reafirmar a necessidade da superação da lacuna existente nesses relacionamentos, fato que exige a criação de um ambiente coletivo mais aberto às famílias, baseado numa escuta real, além da necessidade

de “insistir em tentativas de estreitar as relações entre a escola e a comunidade, ao manter um diálogo constante e um reconhecimento mútuo do papel de cada um.” (FURTADO, 2016, p. 141). Além disso, é importante destacar que tal forma de relacionamento da escola com as famílias pode ser influenciada pelos preconceitos que ainda persistem em relação às pessoas mais pobres.

Os aspectos descritos nos levam à percepção de que ainda é atual a dificuldade de relacionamento entre docentes e familiares das crianças apresentada por Oliveira (2011, p. 173):

[...] tem-se observado que a corresponsabilidade educativa das famílias e da creche ou pré-escola orienta-se mais para recíprocas acusações do que por uma busca comum de soluções. As equipes das creches e pré-escolas, apesar de reconhecerem a importância do trabalho com a família, costumam considerá-la despreparada e menos competente que o professor [...].

A apropriação da Documentação Pedagógica também poderia contribuir com a superação de tal fragilidade, posto que uma de suas funções é a criação e manutenção de diálogos entre a escola e a comunidade com base nas documentações produzidas e compartilhadas, como bem explicam Galardine e Iozzelli (2017, p. 96): “A documentação os ajuda a ‘ser parte’ da experiência dos filhos, a se sentir envolvidos e a criar experiências comuns. É também um estímulo para interessarem-se pelo que acontece durante o tempo da escola (...)”. Rinaldi (2017), aprofunda ainda mais essa função, referindo-se à documentação como uma oportunidade extraordinária que oferece às famílias possibilidades de, além de saber o que os filhos estão fazendo, também de compreender o como e o porquê está acontecendo. Nas palavras da autora italiana, “É um ensejo para que os pais vejam aspectos desconhecidos de seu filho, vejam, em certo sentido, a criança ‘invisível’ que raramente conseguem enxergar.” RINALDI, 2017, p. 113).

Assim, o desejo de promoção de uma participação verdadeira desses sujeitos é, além de ação prática, escolha filosófica, e passa pelo reconhecimento do direito de participação desses sujeitos. Desse modo, pressupõe a concepção de que os pais, assim como seus filhos, também são sujeitos competentes, e portanto, “elaboradores de vivências, pontos de vista, interpretações, ideias não articuladas em teorias implícitas ou explícitas e que provem da sua experiência de pais e de cidadãos.” (CAGLIARI; GIUDICI, 2014, p.140-141). Essa concepção precisa ser alimentada através de práticas participativas.

Logo, a manutenção de um diálogo cada vez mais presente e frequente entre as instituições escola e família, converge para a criação de novos conhecimentos, favorecendo “desmantelar significados universais de conhecimento sobre a infância e as crianças. Em busca por outras racionalidades, outras possibilidades que possam recusar modelos que unificam sentidos, estéticas, linguagens e fazeres pedagógicos” (WESCHENFELDER, 2016, p. 275).

### 3.2. Os procedimentos realizados para a construção dos dados

Neste tópico apresentamos os procedimentos desenvolvidos para a construção dos dados da pesquisa. As ferramentas foram escolhidas por compreender que trazem as informações necessárias para responder às perguntas elencadas.

Para melhor compreensão de cada um dos componentes, o subcapítulo está subdividido em outros três: análise dos documentos norteadores – Proposta Curricular do município e Proposta Pedagógica da instituição, entrevistas e observações. Nestes subtópicos, discorreremos acerca das estratégias utilizadas para responder aos objetivos que se apresentam nesta pesquisa.

O quadro a seguir apresenta os dois formatos nos quais ocorreram as estratégias realizadas no decorrer da pesquisa:

Quadro 9: Modalidade de realização das estratégias da pesquisa

<b>INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS</b>	<b>MODALIDADE DE APLICAÇÃO</b>
Entrevistas	Virtual
Observações	Presencial
Encontros formativos	Virtual – 2 encontros
	Presencial – 13 encontros

FONTE: Elaborado pela autora.

#### 3.2.1 Análise de documentos norteadores: Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Proposta Pedagógica da instituição e documentações produzidos no locus

Para contribuir com uma melhor análise dos dados, foram apreciados dois documentos norteadores das práticas pedagógicas da instituição: A Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (FORTALEZA, 2020) e a Proposta Pedagógica da instituição, importantes documentos orientadores para o contexto pesquisado.

O primeiro traz os direcionamentos para as unidades de ensino da cidade de Fortaleza, sua organização curricular, os princípios e direitos que regem as escolhas, concepções importantes e a definição de organizações importantes, como planejamento, avaliação e documentação pedagógica, organização dos espaços, relacionamento com as famílias e sobre os profissionais que atuam nessa etapa.

Já a Proposta Pedagógica da instituição, pode ser considerada como a identidade daquele microssistema. Dialogando com o documento municipal, deve especificar as escolhas que sustentam as práticas pedagógicas do CEI, considerando as singularidades e diversidades dos sujeitos participantes da unidade de ensino – crianças e suas famílias e todos os profissionais que atuam na instituição.

A leitura desses documentos teve o objetivo de perceber quais direcionamentos oferecem a respeito das estratégias que compõem a Documentação Pedagógica, assim como acerca dos princípios nos quais se baseia essa prática.

### **3.2.2 Entrevistas**

As entrevistas ocorreram de forma virtual, (visto que aconteceram ainda durante o período de distanciamento social, devido a pandemia mundial de Covid-19, no qual os atendimentos das instituições aconteciam de forma remota), através do aplicativo Google Meet.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro com perguntas abertas, mas com margem para possíveis flexibilizações a partir das respostas de cada docente, e foram gravadas e, posteriormente transcritas e analisadas. Os momentos mais adequados para a realização das entrevistas foram definidos pelas docentes, nos horários em que cada docente possui destinado ao planejamento. Assim, estas ocorreram em dias diversos, para se adequar ao melhor horário das professoras. Embora todas as entrevistas tenham seguido o mesmo roteiro, elas não tiveram a mesma duração, posto que cada educadora era incentivada a discorrer de forma livre sobre suas ideias e práticas.

Desta forma, as entrevistas possuíram tempos de duração distintos, entre 27 minutos a 1 hora e 19 minutos, como especificado a seguir:

Quadro 10: Tempo das entrevistas.

Entrevistada	Tempo de duração
Coordenadora (Gérbera)	53 minutos (divididos em duas partes, pois a entrevista precisou ser interrompida devido a outras atribuições da coordenadora)
Professora Infantil 1 (Dracena)	27 minutos
Professora Infantil 2 (Hibisco)	1 hora e 18 minutos
Professora Infantil 3 (Violeta)	29 minutos
Professora Menor carga horária (Orquídea)	48 minutos

FONTE: Elaborado pela autora.

Os dados foram transcritos e analisados por meio da estratégia de análise de conteúdo: inicialmente transcrevendo as respostas de cada participante, em seguida realizando a leitura “flutuante”, a qual possibilitou as primeiras impressões e conhecimentos. Essa leitura foi realizada mais de uma vez, seguindo as recomendações de Bardim (1977): “pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos” (BARDIM, 1977, p. 96). A partir dessa leitura, os temas identificados a partir dos objetivos da pesquisa foram sendo destacados e analisados com base nas perspectivas teóricas adotadas nesta tese. Outros temas também se sobressaíram dado o contexto histórico vivido – pandemia, acolhimento, vínculo, cuidados.

### 3.2.3 Observações

As observações do trabalho pedagógico desenvolvido no CEI ocorreram a partir de outubro de 2021 a maio de 2022, e contemplaram as turmas dos agrupamentos Infantil 1, 2 e 3, totalizando cinco turmas, conforme descrito:

Quadro 11: Quantidade de turmas observadas por agrupamento.

Quantidade de turmas existentes no CEI	Quantidade de turmas observadas	Agrupamento

1	1	Infantil 1
1	1	Infantil 2
3	3	Infantil 3 A Infantil 3 B <sup>26</sup> Infantil 3C <sup>27</sup>

FONTE: Elaborado pela autora.

É válido esclarecer que os horários de observação das salas desses grupos foram diversos, posto que precisaram respeitar a recusa em participar da professora regente do Infantil 3 B, e professora de menor carga horária do Infantil 3 C, portanto, nos dias e horários nos quais essas professoras estavam em interação com as crianças, não houve observação nas referidas turmas.

As primeiras observações foram realizadas durante uma semana (todos os dias seguidos, menos na quarta-feira dessa semana, pois nesse dia houve uma paralisação nacional de professores) – totalizando quatro dias de observação da jornada integral. A partir de então, as observações seguintes ocorreram em dias diferentes da semana, para conseguir acompanhar os percursos das diferentes professoras nas turmas nas quais exerciam a regência (por vezes parcial, outras em período integral). Foram realizadas um total de 30 observações, as quais podem ser detalhadas: dois encontros pedagógicos, 10 observações no segundo semestre de 2021 (outubro a dezembro) e 18 no primeiro semestre de 2022 (janeiro a maio), nas cinco turmas.

A organização dos registros das observações se deu através de duas formas: registros fotográficos/vídeos e anotações no diário de campo. Os registros foram posteriormente organizados em pastas: Observação-dia, Diário de observação-dia. A partir da análise desse material, as propostas de formações foram sendo reavaliadas e reorganizadas.

A seguir à leitura dos registros, foram sendo destacadas palavras-chaves, marcas do vivido, ações cotidianas mais recorrentes, características individuais das docentes, formas de proceder para documentar.

<sup>26</sup> Turma observada apenas durante a interação com a professora de menor carga horária.

<sup>27</sup> Turma observada a partir do segundo semestre da pesquisa, quando a professora aceitou inserir-se na pesquisa.

## **4. DIÁLOGOS COM OS DADOS**

Neste capítulo analisamos como são desenvolvidos pelas professoras os procedimentos relativos à Documentação Pedagógica. As reflexões construídas no referido tópico, buscam responder ao objetivo específico de investigar como as professoras já desenvolvem procedimentos relativos à Documentação Pedagógica.

Para atingir esse objetivo, os procedimentos metodológicos escolhidos foram: análise dos documentos norteadores das práticas pedagógicas e das documentações já produzidas, entrevista com as professoras e coordenadora do CEI e observações do cotidiano vivido no CEI durante a intervenção formativa desenvolvida.

Nesse processo, o interesse foi de buscar compreender as concepções que norteiam as práticas pedagógicas das professoras, assim como de quais modos essas concepções se refletem em ações na organização e realização de procedimentos presentes no processo da Documentação Pedagógica – observar e registrar, revisitar e interpretar, visibilizar e partilhar, avaliar e reprojeter.

### **4.1. Dialogando com os documentos norteadores: Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza, Proposta Pedagógica da instituição e documentações produzidas no locus**

Este item traz observações acerca de dois documentos: Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (FORTALEZA, 2020) e a Proposta Pedagógica da instituição, importantes documentos orientadores para o contexto pesquisado e em documentações produzidas na instituição.

O primeiro traz os direcionamentos para as unidades de ensino da cidade de Fortaleza quanto à sua organização curricular, os princípios que regem as escolhas, concepções importantes e a definição de organizações fundamentais, como planejamento, organização dos espaços e sobre os profissionais que atuam nessa etapa. Já a Proposta Pedagógica da instituição, pode ser considerada como a identidade daquele microsistema. Dialogando com o documento municipal, deve especificar as escolhas que sustentam as práticas pedagógicas do CEI, considerando as singularidades e diversidades dos sujeitos participantes da unidade de ensino – crianças e suas famílias e todos os profissionais que atuam na instituição.

As documentações existentes no CEI, compreendidas na perspectiva de serem produtos comunicados (FOCHI, 2019), e como tal, apresentam importantes visões estabelecidas e escolhidas para serem visibilizadas.

A leitura desses documentos teve o objetivo de perceber quais direcionamentos eles oferecem a respeito das estratégias que compõem a Documentação Pedagógica, assim como os princípios nos quais se baseia essa prática.

Convém explicar que a Proposta Pedagógica do CEI, durante o período da pesquisa, estava passando por revisão e reescrita. Esse processo, o qual deveria ocorrer anualmente, ocorre de forma mais orientada e sistematizada a cada dois anos, e deveria ter ocorrido no ano de 2020, no entanto, com a pandemia da Covid19, essa reconstrução foi adiada para o ano seguinte, tendo sido realizada durante todo o decorrer do ano de 2021.

A revisão da Proposta Pedagógica, documento que deve nortear as práticas desenvolvidas na instituição, aconteceu orientada pela SME, vinculada à formação continuada de coordenadoras e professoras que acontece no município. Durante todo o ano, o programa de formação continuada efetivou estudos sobre os componentes que devem integrar a Proposta Curricular das unidades a partir da apresentação do documento municipal (Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza) para as coordenadoras e professoras. Após o estudo de cada mês, cada grupo de coordenadoras das instituições, organizou a revisão da escrita da proposta pedagógica da instituição e reescrita do que precisava ser atualizado para estar de acordo com o vivido nas unidades e com as orientações presentes nos documentos oficiais nacionais (DCNEI; BNCC), estadual (DCRC) e municipal (Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza).

A proposta pedagógica da instituição lócus deste estudo apresenta o seu percurso de reelaboração como sendo uma construção coletiva de toda a comunidade escolar, destacando o papel da equipe da gestão da escola patrimonial e do CEI professoras, assistentes educacionais e profissionais de apoio, pais e também crianças. Às crianças é conferido papel de destaque e são descritas como coautoras, de acordo com o documento: “Será através da observação e escuta de seus anseios e necessidades que definiremos as ações pedagógicas a serem desenvolvidas, essas [as crianças] serão personagens principais desse documento” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CEI, 2021).



De acordo com a Proposta Pedagógica, as crianças são vistas como únicas e percebidas em suas particularidades, como seres sociais e históricos, além de capazes de se socializar e de participar das atividades promovidas com o intuito de aprimorar seus desenvolvimentos. Essa concepção de criança é coerente com a fundamentação que compõem o quadro teórico dessa tese, assim como com as orientações oficiais presentes em documentos atuais que são referências importantes para a Educação Infantil, como as DCNEI (2009) e BNCC (2017), as quais também abordam o entendimento das crianças como sujeitos históricos e possuidores de direitos, dotados de agência e capazes de ação e produção de saberes e cultura.

Tal compreensão de criança é fator fundamental para o desenvolvimento do processo da Documentação Pedagógica, posto que uma das funções da Documentação Pedagógica é acompanhar as produções dessas crianças, suas falas e ações, curiosidades e investigações. Desse modo, confere a devida importância a esses sujeitos, reposiciona o adulto e reestrutura o modo de educar a partir das próprias crianças.

O CEI, estabeleceu como princípio, buscar oportunizar o desenvolvimento das crianças por meio das interações e partindo de suas próprias “condutas e identidade” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CEI, 2021). A Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza, se articula com as propostas pedagógicas das instituições e coaduna com essa busca de oportunidades afirmada. O documento municipal reitera a potencialidade das crianças, aponta a complexidade existente nas relações estabelecidas entre os indivíduos que convivem nesses ambientes, como muito importante para sua constituição e humanização, ao afirmar sobre sua produção de conhecimento e cultura, a partir das vivências entre as pessoas, objetos, natureza e destaca a importância da transformação da sociedade e dos estudos para a transformação também das concepções de criança e da própria Educação Infantil (FORTALEZA, 2020).

Ambos documentos enfatizam de forma contundente a criança como produtora de conhecimento e não uma mera consumidora. Vale lembrar, que essa imagem de criança é essencial para a constituição de uma Pedagogia de caráter democrático, a qual se relaciona com a Documentação Pedagógica, como já explanado no capítulo da fundamentação teórica.

A proposta pedagógica da instituição evidencia na sua redação, a especificidade da visão da Educação Infantil como uma etapa que se ocupa da criança

como um ser integral. Também destacam o respeito ao cumprimento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conquista importante da área da Educação Infantil expressa pela BNCC (2017), como é possível perceber no trecho a seguir:

O CEI, que atende a primeira etapa da educação infantil no município de Fortaleza, busca proporcionar meios adequados de desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo. Sendo a criança um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio. E busca também, sempre respeitar e atender os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2021).

O referido documento, ainda ressalta a Educação Infantil como uma das etapas da educação mais importantes para a formação dos sujeitos, sobretudo devido as múltiplas possibilidades de aprendizagem e criações de vínculos, apresentando como tão importante quanto outras aprendizagens a construção de amizades e construção da autonomia e personalidade. Tais aspectos também são referidos e estimulados no documento municipal Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza. Esse encorajamento fica explícita através de perguntas, como: “Sendo a instituição de educação infantil um espaço público, de que forma temos contribuído para que além de produtora de conhecimento, ela também seja locus para a cidadania?” (FORTALEZA, 2020, p. 12).

A Proposta Pedagógica da instituição também faz referência à valorização dos saberes trazidos pelas crianças para que, através da escuta atenta dos profissionais, possam ser considerados na construção do currículo que é organizado para elas. Essa característica é fundamental nas Pedagogias participativas, posto que visualiza as crianças como competentes, capazes, ativas e curiosas; portanto, intencionam organizar suas práticas pedagógicas cotidianas a partir da sua escuta, visando a promoção de experiências significativas, qualificadas e pensadas a partir das crianças e com as crianças e não apenas para elas, numa relação vertical, mas buscando um exercício de horizontalidade, no qual todos os partícipes possuem vez e voz.

Tal abertura aos “saberes das crianças” indica uma direção a ser seguida. Tal posicionamento contrapõe-se a uma Pedagogia pautada numa perspectiva de ensino, na qual os saberes já estão pré-estabelecidos, independente de quem são as crianças, quais seus contextos, como se eles nada soubessem, reduzindo os papéis das crianças na instituição a ouvir e aceitar. Tal visão coloca os professores no papel de “transmissores”

de conhecimento e disciplinadores de crianças, os quais desenvolvem sua profissionalidade a partir de lógicas transmissivas, em Pedagogias anônimas (FORMOSINHO, 2018), seguindo rotinas estereis e ou modelos pedagógicos sem significados para as crianças. Reiteramos que esse papel – de transmissor – também minimiza a potência da docência, retira sua autoria, criatividade e capacidade reflexiva. Tais papéis não deveriam ser aceitos pelos professores.

A escuta das crianças ou, antes mesmo, a compreensão de que elas possuem saberes que valem a pena serem considerados pode contribuir com o estabelecimento de uma Pedagogia mais participativa, a qual se constitui a partir dos direitos de todos os sujeitos, vistos como pensantes, competentes e devendo ser ouvidos para a construção dos itinerários educativos. Essa construção exige diálogo e percepção da sua complexidade, como explica Oliveira-Formosinho (2007, p. 19):

A interatividade entre os saberes, práticas e crenças é construída pelos atores; na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica. Assim, a interdependência entre os atores e ambientes, faz da pedagogia da participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar. A participação implica escuta, diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico.

Acerca dos procedimentos voltados ao acompanhamento, reflexão e compartilhamento das trajetórias vividas cotidianamente pelas crianças, a Proposta Pedagógica da instituição faz menção à observação, reflexão, registro diário e discussão destes, como estratégias importantes para que “nenhum fato importante passe despercebido” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO, 2021). Não há referência ao termo “Documentação Pedagógica” e a ênfase parece residir nas comunicações produzidas semestralmente para serem compartilhadas com as famílias através de relatórios.

Podemos inferir que o fato de a Documentação Pedagógica não constar na Proposta Pedagógica da instituição contribui para a não efetivação e para o conhecimento difuso das professoras acerca desse processo. Não é nossa intenção afirmar que existe uma relação direta entre a presença da orientação no documento e sua execução, no entanto, o fato de existir uma orientação específica sobre a Documentação Pedagógica configuraria um contributo importante, sobretudo em se tratando da Proposta Pedagógica da instituição, que é o documento que direciona as ações da unidade escolar.

Como já referido, a Proposta Pedagógica estava passando por uma revisão e, a partir também das contribuições desta pesquisa, a temática passou a constar como ação importante para a consolidação da perspectiva de educação vivida no CEI.

Anteriormente, a ênfase presente na Proposta recaía nos procedimentos de acompanhamento e avaliação, os quais deveriam ser sustentados pelas observações e registros. Os reflexos dessa orientação se fizeram bastante presentes nas respostas das professoras, com pudemos observar. Uma característica relevante a ser destacada é sobre a forma coletiva da construção das informações que compõem os relatórios. De acordo com a Proposta Pedagógica (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO, 2021):

Os registros das observações são feitos pelas professoras, mas existem muitos profissionais envolvidos nessa construção. As assistentes, profissionais que estão junto ao professor, ajudando-os a desenvolver as atividades, também fazem observações significativas do desenvolvimento das crianças.

Esse excerto remete a uma ação importante, que é a da descentralização da ação da figura do professor, que se relaciona a uma docência compartilhada entre todos os profissionais que participam desse microsistema.

No contexto pesquisado, há outros profissionais que se relacionam com as crianças na instituição: monitor de acesso, manipuladoras de alimentação, agentes escolares, supervisora. Essa realidade, longe de ser incomum, está presente em diferentes contextos por todo o Brasil.

Ambas as profissionais possuem a possibilidade de construir contextos de aprendizagem, estão em relação com as crianças, observam os momentos vividos no contexto e formulam compreensões próprias e as expressam. Tal fato pode contribuir para a efetivação das ações de registro durante o desenvolvimento de propostas de experiências, pode facilitar a troca de impressões sobre as crianças e possibilita múltiplos olhares para as ações das crianças. No entanto, na prática essas possibilidades não foram percebidas e nos parece que não são encorajadas.

Poucas foram as referências feitas pelas professoras que indicassem que percebem como possibilidade essa prática docente coletiva. Apenas a professora Orquídea fez menção de considerar as impressões da assistente em suas reflexões e planejamento. A professora Violeta, que utiliza a estratégia de dividir a turma para a realização de propostas de atividades, percebe esse outro profissional como sendo importante para o bom andamento das práticas pedagógicas e como um parceiro para as observações, além de alguém para compartilhar reflexões.

Na Proposta Curricular para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza (FORTALEZA, 2020<sup>28</sup>), a Documentação Pedagógica é apresentada como um processo que se entrecruza com a avaliação e que pode qualificar tanto as compreensões quanto as ações pedagógicas. O referido documento, também evidencia o papel democrático e a importância da corresponsabilidade de todos os envolvidos, como é possível perceber:

O uso da Documentação Pedagógica traz à tona o compromisso e a responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo, visto que exige certos pressupostos, como o exercício democrático da pedagogia e o fomento constante na formação profissional (FORTALEZA, 2020, p. 80).

A Proposta Pedagógica da instituição também traz referência à importância da participação de todos da comunidade escolar e da valorização de práticas democráticas. A Proposta Curricular para a EI municipal ainda aborda a participação de outros sujeitos, além dos educadores – as crianças e suas famílias. Esses sujeitos não são evidenciados, nesse item da Proposta Pedagógica da instituição.

O ponto de partida para o processo de avaliação descrito nesse documento da instituição é a observação. Esse procedimento também possui papel de destaque na Proposta Curricular para a EI municipal, a qual também se referencia nos documentos norteadores nacionais dessa etapa da educação, como a DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017). Assim, percebemos uma organização de trabalho realizado de forma condizente com as normatizações, além de estar em acordo com os principais teóricos da área. Talvez possamos considerar, portanto, que as orientações reverberam em alguma medida no trabalho pedagógico desenvolvido pelas docentes, posto que as falas das professoras apresentam reflexos do que está orientado, como a ênfase na observação, mesmo que ainda não consigam organizar de forma mais sistematizada, já reconhecem as orientações e essas, compõem seus repertórios de saberes.

---

<sup>28</sup> É válido informar que a Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza foi revisada no ano de 2020. A revisão da proposta se deu de forma coletiva, com a participação de técnicas da SME, formadoras, professoras e coordenadoras pedagógicas. O documento passou por consulta pública pelo corpo docente da rede municipal, processo no qual as docentes puderam propor alterações, supressões ou acréscimos no referido documento. Contudo, não é possível considerar que o documento contemplou a participação de toda a comunidade escolar, posto que não houve participação das crianças e de suas famílias. Existe a orientação de que o documento seja utilizado permanentemente para orientar o planejamento pedagógico das professoras. No contexto investigado, foi identificado a presença do documento na sala das professoras, as docentes o mencionaram e foi observada sua leitura durante alguns momentos de planejamento.

A Proposta Curricular para a e EI municipal faz a distinção entre Documentação Pedagógica e avaliação, explicando a relação e ação de complementariedade entre os dois. O documento ressalta a responsabilidade e necessidade de envolvimento de todos e incentiva a autonomia e criatividade das docentes para a elaboração de processos investigativos e efetivação da metacognição (FORTALEZA, 2020).

Imagem 14: O uso da Documentação Pedagógica possibilita:

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA  
POSSIBILITA A VOCÊ EDUCADOR:



- Observar, escutar e interpretar a experiência vivida e narrar a aprendizagem;
- Construir significado sobre as experiências de aprendizagem, sobre o processo da criança nessa aprendizagem e sobre a construção da identidade aprendente da criança;
- Ter uma base sólida e autêntica para os procesos de avaliação;
- Descrever, interpretar e compreender o cotidiano pedagógico experiencial das crianças onde a aprendizagem se desenrola;
- Ver sua contribuição para aprendizagem das crianças.

CEI Manoel Malveira Maia  
Adaptado de OLIVEIRA-FORMOSINHO;  
FORMOSINHO (2010)

FONTE: Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (FORTALEZA, 2020, p. 75).

O documento traz um uma contribuição relevante para o trabalho das profissionais, inclusive com exemplos práticos, sugerindo, por exemplo, o uso de mini histórias, murais, painéis comunicativos. As orientações e sugestões presentes se mostram coerentes e contundentes. Simboliza um avanço nas diretrizes municipais e uma tentativa de ampliar as concepções que orientam as práticas pedagógicas cotidianas. Essa intenção fica explícita no documento principalmente ao concluir que “essa orientação é um convite diário à reflexão necessária para colocar em prática a transformação nos processos realizados cotidianamente dentro de cada instituição no nosso município, gerando cada vez mais autonomia e participação de todos.” (FORTALEZA, 2020, p. 79).

A Proposta Pedagógica da instituição descreve o processo de avaliação e não faz menção à relação existente entre a construção das documentações e o processo avaliativo. É válido informar que no decorrer dos diálogos formativos, a coordenadora pedagógica percebeu essa incoerência com o documento e o que estava sendo vivenciado no CEI, e o documento foi atualizado.

Além desses documentos, duas produções encontradas no CEI, fruto de um trabalho coletivo realizado em anos anteriores, foram também analisadas. Segundo a coordenadora e algumas professoras mais antigas na instituição, trata-se de um exemplo de algumas ações que já vinham sendo construídas e foram paralisadas durante a pandemia e, somente após o retorno presencial, esses percursos estavam sendo, aos poucos, retomados.

Imagem 15: Documentações anteriores presentes na instituição.



FONTE: Dados da pesquisa.

Essas produções apresentam alguns percursos cotidianos vivenciados na instituição pelas crianças e docentes. Os registros estão organizados em dois volumes e receberam as denominações: “Documentação Pedagógica, Mini histórias e percursos do cotidiano” e “O brincar heurístico: Cesto dos tesouros, sessões e bandejas de experimentação”.

Através da organização de imagens e relatos, é possível perceber percursos cotidianos narrados, evidenciando aspectos da cultura das crianças experienciadas naquele contexto. Os registros também revelam características de Pedagogias Participativas, como a organização de ambientes favorecedores de interações e relações éticas e propostas de projetos e atividades desenvolvidos com participação e com escuta das crianças.

A existência de documentações dessa natureza, ou seja, produtos comunicados, revela que o grupo de professoras já empreendeu procedimentos da Documentação Pedagógica. A organização de registros que foram escolhidos, interpretados e narrados mostram aspectos do ethos vivido. Evidenciam o cotidiano e apresentam o brincar como estruturante daquele contexto.

A relevância dos registros, foi reconhecida, de forma unânime pelas profissionais. A descontinuidade na efetivação desses procedimentos possui outros fatores. Não lhes falta a informação. As professoras sabem sobre a importância de observar e registrar, e como essas ações podem contribuir nos seus planejamentos. As dificuldades remontam à ordem da prática, do como fazer, da sistematização.

Os indícios presentes nas documentações analisadas são importantes, pois apontam para intenções de se romper com práticas educativas burocráticas e empreender novas formas de ação que, talvez, contribuam para a efetivação de um currículo, de fato, emergente, respeitoso, focado na criança, que acompanhe os processos realizados pelas crianças para, assim, construir novos percursos com significado.

#### **4.2. Dialogando com as docentes**

Constituem esta seção, os dados analisados que evidenciam o desenvolvimento dos procedimentos relativos à Documentação Pedagógica, a partir das entrevistas realizadas. Inicialmente, as entrevistas buscaram contemplar as concepções das docentes acerca desse processo, seus modos de perceber as crianças e como essas concepções se refletem nas suas práticas pedagógicas cotidianas, além disso, quais os procedimentos presentes no processo da Documentação Pedagógica que já realizam, e de quais formas essas ações têm contribuído para suas reflexões e práticas pedagógicas.

A partir da leitura flutuante e posterior organização dos temas trazidos nas entrevistas, o foco inicial foi evidenciar as temáticas presentes no objetivo desta tese, mas é válido ressaltar que outros temas também se sobressaíram dado o contexto histórico vivido – pandemia, acolhimento, vínculo, cuidados.

Todas as professoras mencionaram aspectos considerados importantes para a educação, como “acolhimento”, “respeito às necessidades das crianças”, “vínculo”; mas também evidenciaram muitos receios, sobretudo em relação ao que envolvia o retorno presencial com as crianças nas instituições (após o período de isolamento social);



portanto, a tensão em relação ao atendimento presencial ficou muito perceptível em suas respostas.

Durante as entrevistas, as docentes evidenciaram uma apropriação de concepções que têm sido construídas pelo campo da Educação Infantil atualmente ou ainda em transformação acerca do papel da docência com as crianças e sobre as potencialidades presentes desde a infância. Elas destacaram as alterações percebidas em suas próprias ações no decorrer dos anos (atribuídas a movimentos de formação continuada, trocas entre pares e ao avanço das concepções institucionais), mas também apresentam compreensões superficiais a respeito da composição e da complexidade presente no processo de Documentação Pedagógica. Em suas concepções, dialogam de forma coerente com os estudos formulados recentemente que evidenciam as transformações pelas quais o campo da Pedagogia da Infância vem passando, no sentido de aperfeiçoar a construção da sua identidade, como campo de atuação e de produção de conhecimentos específicos.

Iremos destacar as concepções mais importantes expressas por cada docente, as quais se relacionam com a Pedagogia vivenciada e com a efetivação de uma perspectiva que busca transformar tal Pedagogia através do uso da Documentação Pedagógica.

Quadro 12: Temas presentes nas entrevistas

<b>Objetivo Específico</b>	<b>Tema norteador</b>	<b>Temas relacionados</b>
Investigar como as professoras já desenvolvem procedimentos relativos à documentação;	-Compreensão acerca da Documentação Pedagógica;	-Concepção de criança; -Concepção de Protagonismo; -Prática democrática; -Aprendizagem necessária;
	- Procedimentos realizados referentes ao processo da Documentação Pedagógica.	-Observação; -Registros; -Reflexão ao registrado; -Partilha com as famílias; -Partilha com os pares; -Partilha com as crianças; -Consciência sobre a finalidade desses processos.

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, apresentamos as análises desses diálogos, organizados por temáticas relacionadas.

#### 4.2.1. Percepções sobre Documentação Pedagógica

Em suas respostas acerca de como compreendem a DP, as profissionais relataram a percepção da importância desse processo no fazer pedagógico na EI, relacionando-o principalmente ao produto produzido, ao documentado, e também aos atos de refletir e aprender.

É possível inferir, a partir das respostas, compreensões que, embora deixem transparecer um reconhecimento da existência da importância e de um “aprofundamento”, como se se referissem à complexidade do processo, ainda não parecem conseguir expressar maior clareza a respeito dessa complexidade. A professora Violeta, por exemplo, faz menção à DP, como “aquele olhar especial”, enquanto a professora Dracena trata como “aquele olhar mais diferenciado”. Mesmo de forma simples, as docentes parecem tentar expressar que compreendem a existência de uma diferença entre o olhar comum, e o olhar aprimorado da observação, necessário na prática da DP.

A forma como as duas professoras descrevem seus olhares, nos lembra o cuidado de Loris Malaguzzi, quando se referia a “olhar com mais cuidado”. Pode indicar uma preocupação real, por parte das docentes, em relação a esta importante estratégia que compõe a DP, visto que não é possível documentar sem observar, e a observação é justamente “a sistematização consciente do olhar”, como explica Hoyuelos (2021, p. 177). A compreensão da necessidade de um olhar que, sendo especial e diferenciado, busca colher as informações necessárias para melhor compreender quem são as crianças com as quais convivem, pode ser um indicativo de apropriação do valor conferido a essa ação.

Por outra ótica, ao mostrarem referência ao ato de olhar, podemos deduzir que dão ênfase à percepção da DP como conteúdo, considerando que o “olhar” trata-se de observar. Esse observar que gera um conteúdo material, que é um componente importante não apenas dentro do processo da DP, mas dentro da própria compreensão da Educação Infantil, como uma etapa que precisa ser acompanhada e, portanto, observada de perto. É válido ressaltar que a observação é um dos componentes do processo de DP, contudo, o processo não se limita a esta ação, como já explicado no referencial teórico.

Outra percepção é a de que todas as docentes conferem destaque ao registro ao se referir à DP. Ou seja, evidenciam aspectos ligados à compreensão da DP como

verbo, “o documentar”, “o registrar”; ou relacionados ao substantivo, “as documentações”, “os registros”, “as anotações”. Assim, fica nítido, nas afirmações das professoras, a ênfase no documentado, ou seja, o material produzido.

As transcrições a seguir, das respostas das professoras Orquídea e Dracena, exemplificam essa constatação, vejamos:

A DP é algo assim, eu acho muito lindo, que a gente tem que gostar do que você está fazendo e observar, ter aquele olhar especial, ter que fazer todos os registros, desde o chegar da criança até todos os detalhes, (...) eu tento mesmo fazer, eu gosto de observar as crianças. Eu procuro sempre estar registrando, mesmo eu não tendo muita prática. (...). Então eu desejo aprender mais, mas assim, o que eu já consegui aprender, eu já ia tentando fazer, e desejo aprender mais. (Professora Orquídea)

Documentar, ir anotando, ir registrando, no nosso caderninho mesmo. Um registro mais aprimorado. O entendimento de como o nome já diz, são documentações, são registros, são fotos, é aquele olhar mais diferenciado, mais atento ao que a criança está fazendo, anotações de o que aconteceu, como a gente já faz no nosso caderninho, que a gente vai rabiscando, mas de forma mais elaborada, um registro mais aprofundado, um olhar mais atento. (Professora Dracena).

O fato de relacionar a DP com a produção de registros é algo comum no contexto brasileiro, conforme levantamento realizado por Fochi (2018). Em parceria com a UNESCO, o pesquisador desenvolveu um estudo que destaca ser recorrente a existência dessa confusão inicial, em relação a DP. Contudo, limitar a DP à produção de registros é um equívoco, como já explicitado na fundamentação teórica desta tese. Embora, essas duas professoras, cheguem a fazer a referência à existência de alguma diferença (“olhar especial”), à necessidade de algo mais (“forma mais elaborada”), não contemplam, inicialmente, em suas falas, qual seria essa diferença e como se apresentaria nas práticas cotidianas, permanecendo a DP restrita ao campo da produção dos registros.

É interessante a forma como a professora Orquídea relaciona a sua ação à uma aprendizagem e a ainda necessidade de “aprender mais”, para só assim, conseguir efetivar esse “algo a mais”, as exigências presentes na atuação com a DP, o rigor necessário para consolidar a estratégia dentro do cotidiano pedagógico. É válido refletir que a tomada de consciência da necessidade de aprender mais pode ser um passo importante na mudança necessária, teoricamente e nas práticas cotidianas. Assim como reconhecer que já houve uma aprendizagem para que fosse iniciado o processo de observação e registro, de modo que não são práticas naturais ou simples, mas importantes mecanismos da prática pedagógica que requerem sim, estudo aprofundado e conhecimento teórico e prático.

A coordenadora traça algumas características da DP, ao explicar porque não foi possível efetivar DP durante o período das atividades remotas. Também a coordenadora parte da ênfase em observáveis produzidos pelas docentes, as mini-histórias, para ir evidenciando como as documentações já perpassam a rotina do CEI. No entanto, embora destaque o produto, ela enfatiza sua consciência de que tais elementos necessitam de outros processos para serem considerados Documentação Pedagógica.

Desde 2019, nós começamos o processo de estudar a DP na rede com as formações, então a gente começou a implantar na prática a partir das orientações. (...) Em setembro de 2019, nós fizemos uma mostra de mini-histórias para apresentar às famílias. Em 2020, nós ficamos na dúvida de seria possível fazer DP no modo on line. Então durante o remoto, eu penso que a gente conseguiu construir memórias que vão fazer parte da história da instituição, mas que não chegam a ser DP, são registros desse período de atendimento remoto. Então a gente já possui registros, porque a DP começa do registro, então o grupo passou a anotar mais, passamos a trabalhar nas salas em pequenos grupos de crianças, para poder observar com mais profundidade. Então no começo, as professoras ficaram um pouco assustadas, que a documentação seria muita coisa, achando que não dariam conta, então a gente começou a prática do vídeo. Estudamos bastante as práticas de Reggio (...), e em 2020, a gente ficou ‘é registro?’, ‘É documentação?’ Então, eu considero que temos memórias, até intitulamos ‘memórias do chão da casa’.  
(Coordenadora Gérbera)

Assim como a professora Orquídea, a coordenadora também ressalta a importância das situações de aprendizado para compreender, de fato, do que se trata a estratégia da DP. Ainda enfatiza, as tentativas de implementação da prática na rotina do CEI. Interessante o fato que a mesma confere ao envolvimento das famílias, demonstrando reconhecer que a participação desses sujeitos, é algo importante. Além disso, a coordenadora anuncia compreensões relevantes, como reconhecer ainda não conseguirem efetivar a DP, o fato de a estratégia da DP começar pelos registros, o que evidencia que não usa como sinônimos o registro e a DP. Relata algumas estratégias que são pertinentes para a consolidação da DP, como as anotações, e as organizações em pequenos grupos de crianças para melhor desenvolver a observação.

Em sua narrativa, a professora Hibisco, embora use como sinônimo documentação e registro pedagógico, parece referir-se à tomada de consciência sobre o fazer docente, passo que é fundamental dentro do processo de DP, como é possível perceber no excerto:

Eu entendo que a documentação, o registro pedagógico que a gente faz é muito importante para o professor colocar para fora, e enxergar assim: ‘eu pensei isso’, ‘eu estou enxergando isso’, ‘eu li esse registro’, perceber a ação, acho importantíssimo. (Professora Hibisco)

Ousamos considerar que a concepção apresentada é similar à explicitada por Fochi (2018, p.12), ao referir-se a “uma oportunidade para que o professor possa compreender a ação pedagógica”. Ao registrar a sua própria ação, suas percepções acerca da ação, algo que se aproxima da construção de processos documentais, nos quais docentes vão construindo suas documentações que vão se constituindo como guias de trabalho, movimentando suas investigações, os registros podem servir como “motor para a tomada de decisão” (FOCHI, 2018, p.13). O exercício de rever suas próprias ações, refletir sobre o que pensou em determinado momento da ação são etapas importantes dentro da construção do ciclo de investigação que compõe o processo da DP.

A professora Hibisco afirma considerar “importantíssimo” o ato de perceber suas próprias ações, através de seus registros, talvez resultando num repensar da própria didática. Ao relatar sobre ter a oportunidade de ver sua ação e pensar sobre o que pensou, a docente realiza o exercício de metacognição, afastando-se do ativismo, pois, como explica Davoli (2017, p. 28), refletir sobre as memórias produzidas “nos permitem compreender como fizemos o que fizemos”.

Quatro das profissionais não fazem menção à DP como processo. Apenas uma delas, a professora Violeta traz a percepção da DP como processo, ao se referir a ela como “um grande instrumento de aprendizagem para o professor (...)”.

Eu percebo a documentação como um grande instrumento de aprendizagem para o professor, então talvez seja uma grande ferramenta para o professor que pode utilizar para refletir, talvez até como uma forma de avaliação, eu consigo auto avaliar a minha própria prática e talvez uma oportunidade de melhoria. E também tem a questão do compartilhamento, porque a ação do professor é muito solitária, então se a instituição não fomentar encontros, a prática fica muito isolada. Então se você tem o hábito de compartilhar e consegue compartilhar as documentações, eu imagino que isso amplia muito as percepções e isso vai ampliando o seu repertório e a gente cresce. Eu vejo muito esse papel formativo da documentação. Então eu percebo que ainda preciso desenvolver estratégias para sistematizar todo o processo, para que vire um hábito. (Professora Violeta).

A concepção expressa pela Professora Violeta se aproxima da perspectiva do processo de produção de conhecimento e, conseqüentemente, de aprendizagem. A professora traz a visão do processo como uma possibilidade de aprendizagem. Fica perceptível em sua fala algumas das ações que compõem o processo: reflexão, avaliação, autoavaliação, compartilhamento e melhoria da prática. Todas essas ações são componentes importantes dentro das abordagens participativas e para efetivar o ciclo investigativo da DP.

Constituir material pedagógico para a reflexão é uma das principais funções da DP (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017), assim, a reflexão encontra-se conectada à produção dos observáveis. E, embora o ato de reflexão possa acontecer de forma individual, nas abordagens que servem como inspiração e fundamentação para esta tese, encontramos o incentivo à reflexão coletiva. A importância do compartilhamento desses observáveis é contribuir fortemente para a consecução do objetivo de todo esse processo, como referido pela professora: a melhoria da prática. Podemos dizer que esse é o grande objetivo das perspectivas que se constituem com base no respeito aos indivíduos – oportunizar práticas pedagógicas de qualidade. Essas práticas de qualidade vão ao encontro de um objetivo específico de educação, o qual precisa estar muito bem situado.

Nesse sentido, concordamos com Fochi (2019, p. 171), ao apontar como propósito da Educação Infantil, “criar condições para que as crianças se sintam encorajadas a construir explicações sobre o mundo, e não que sejam receptoras de um saber pronto e acabado”. Para isso é que se faz necessário que sejam constantemente avaliados e autoavaliados, problematizados e revistos os contextos disponibilizados a elas. Desse modo, percebemos como todas as ações que compõem o processo de DP se conectam, num movimento circular, de interação recursiva, contínua e situada, que tem como consequência o oferecimento de oportunidades de maior qualidade para as crianças.

Rinaldi (2016) explica que a compreensão de escuta, na perspectiva de Reggio Emilia, traz em si a reflexão sobre a ação, pois não é apenas ouvir, mas narrar e interpretar; logo, também avaliar: “Escutar é um verbo ativo que envolve dar significado e valor às perspectivas dos outros, uma forma de avaliação” (RINALDI, 2016, p. 237).

A docente italiana ainda destaca o potencial formativo presente no processo da DP ao comentar sobre o papel do compartilhamento do documentado como uma estratégia para superar o isolamento docente. A profissional ainda analisa que esta ação, compartilhar com os pares, pode contribuir para a ampliação dos repertórios e, com isso, oportunizar o crescimento profissional do grupo como um todo.

É importante, portanto, retomar mais uma vez, que a DP é compreendida como um sistema composto por ações importantes dentro da ação pedagógica: observar, registrar, interpretar, projetar (RINALDI, 2005; FOCHI, 2019; HOYUELOS, 2006). Desse modo, destacamos que essas ações, individualmente executadas, mesmo que de formas que sejam consideradas de grande qualidade, não constituem um processo de DP, mas sim o conjunto dessas ações se transformam em ferramenta de um constante

movimento de fomento a uma nova didática. Tal compreensão explicita a complexidade existente e nos leva a concluir que o grupo de professoras do contexto aqui situado apresenta uma ideia de Documentação Pedagógica ainda não consolidada, mas em construção. Uma construção que julgamos importante de ser compreendida.

#### **4.2.2. Concepção de criança e de professor**

Conforme referido na fundamentação teórica desta tese, o conceito de Documentação Pedagógica está intrinsecamente ligado a concepções importantes, como a de criança e a de professor de crianças. Em virtude dessa compreensão, nas entrevistas, esses temas se relacionam à pergunta sobre a compreensão e efetivação da Documentação Pedagógica.

Com base no consenso já estabelecido no campo da Pedagogia que a figura de criança que cada um possui orienta as ações, relações, atuações e propostas que são estabelecidas com as crianças (HOYUELOS, 2020; RINALDI, 2017; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), e no que postula Oliveira-Formosinho (2016), de que a compreensão acerca da imagem de criança é a âncora central para pensar a formação do profissional, tivemos a intenção de perceber como as docentes representam tal imagem. Um dos intuitos foi perceber se as concepções apresentadas se alinham às intenções de desenvolver a DP em seus contextos, de que forma se relacionam, se há consciência da influência de uma sobre a outra, de quais modos isso afeta e direciona suas práticas pedagógicas cotidianas.

De modo geral, as professoras citam em suas respostas termos como protagonista, autor, curiosos, que as crianças desejam aprender. Esses termos versam sobre uma criança ativa, em constante processo de aprendizagem, ou seja, um indivíduo que ainda não possui determinados conhecimentos, mas possui o desejo de saber. Desse modo, nos parece que há compreensões que reconhecem a vulnerabilidade das crianças, como o fato de ainda não possuírem determinadas habilidades e conhecimentos, e por isso necessitam de cuidados específicos, mas já pronunciam um discurso que denota compreenderem também uma presença de desejos, sobretudo, por aprender. Tal reconhecimento, de fato, é importante, pois as crianças realmente, encontram-se num momento de construção de conhecimentos sobre si mesmas, sobre o mundo que as rodeia,

sobre as regras sociais, mas já possuem a competência para essas e outras aprendizagens, que se consolidarão nas interações com os demais atores que compõem seus contextos.

Vejam alguns detalhes das considerações apresentadas por cada professora. As docentes Dracena, Violeta e Orquídea, enfatizaram, por exemplo, imagens ligadas ao modo como as crianças se relacionam ao conhecimento:

Aqueles seres que estão em formação, estão em constante busca por aprender. Curiosidade. São muito curiosos, estão sempre em busca de novidade, sempre em busca de conhecimento. Que precisam de cuidados, precisam de um olhar atento. Você precisa aguçar os seus sentidos para prestar mais atenção neles. Às vezes só com o olhar você já começa a entender: ele quer beber água, ele quer fazer xixi... e você precisa ter aquele braço de polvo para acolher. (Dracena)

Momento no qual as crianças estão muito abertas às aprendizagens, estão de alguma forma aprendendo o tempo todo. (...). Eles têm uma autonomia de aprendizagem já, e é importante nós, no nosso papel de instituição de aprendizagem, é pegar e conduzir essa ponte, pegar a prontidão deles de aprendizagem e direcionar, conduzir ao que se considera ser importante para o desenvolvimento deles nessa etapa. (Violeta).

Criança é um ser que está conhecendo o mundo, uma criança que está querendo explorar, que está querendo descobrir, que está ali para interagir, para brincar, está para conhecer. (Orquídea).

Em suas falas, as docentes se referem ao desejo de as crianças aprenderem. Falam sobre “ser curiosa”, “estar em busca de conhecimento”, “aberta a aprendizagens”, “estar querendo descobrir”, parecem evidenciar uma imagem de criança com agência, uma criança que é possuidora do desejo de aprender e busca garantir a efetivação dessa necessidade.

Tais ideias remetem a um distanciamento de visões de criança como um ser passivo, portanto, ao menos no nível do discurso, as docentes apresentaram concepções de crianças que participam ativamente de suas aprendizagens, similar ao que é postulado nas pedagogias participativas, necessárias para a efetivação da DP.

Embora em seus discursos, as noções de agência, competência, autonomia já pareçam consolidados, no decorrer das observações da pesquisa, foram observados fazeres que remontam a práticas pedagógicas díspares às concepções informadas. Por exemplo, em diferentes dias observados, foi possível perceber que algumas organizações de rotina ocorrem de forma pré-estabelecida. Situações cotidianas, como alimentação, banho e hora do descanso, acontecem de forma padronizada para todas as crianças.

Algumas indagações surgem ao observar a forma como essas práticas são realizadas e as contrastar com a concepção de criança protagonista: A organização desses



momentos encontra-se fora de um controle maior por parte das professoras? Seria possível realizar essas atividades de forma diferente? Na estrutura existente há possibilidades de pensar outros modos de organização? Quais reestruturações seriam necessárias para revisar tais tempos da rotina? Seria utópico cogitar que talvez fosse possível ter possibilidades diversas de realizar as práticas de cuidado cotidiano?

O fato é que, apesar da não escuta das crianças nessas situações, há tentativas de que elas possam participar com uma certa autonomia, como o incentivo para que se sirvam e se alimentem com independência.

Atenção, acolhimento e condução docente também aparecem nas falas das professoras, que parecem considerar essas características como importantes. As professoras deixam transparecer as relações entre as concepções de crianças apresentadas, com os seus papéis como docentes. Evidenciam, portanto, preocupações em relações aos cuidados necessários, principalmente os relativos às necessidades fisiológicas.

Outra questão mencionada é o papel de professor como “condutor” dos processos. Essa percepção de professor como alguém que direciona a aprendizagem das crianças, pode figurar em diferentes modos de desenvolver a Pedagogia. A respeito disso, podemos refletir que essa compreensão de docente como o responsável pela condução das aprendizagens se contrapõe com a percepção de professor como organizador de ambientes que facilitem a construção de aprendizagens significativas pelas crianças, atuando como mediador nessa construção, um parceiro e um guia. E por outra ótica, pode também demonstrar uma visão de professor como condutor no sentido de ser o transmissor das informações que as crianças necessitam. A partir das observações realizadas na pesquisa de campo, podemos concluir que essas formas pensar, mesmo sendo opostas, aparecem nas práticas pedagógicas cotidianas, mesmo que no discurso, as docentes sempre tendam a direcionar para o seu papel como organizadoras e mediadoras.

A professora Hibisco também pontua a criança como um sujeito, visão que se constituiu a partir dos avanços científicos da pós-modernidade. A docente também traz indícios da importância do olhar docente para com as crianças, assim como a professora Dracena. Ambas se referem ao olhar atento e o modo de perceber as crianças, como “ler” as suas expressões, seus jeitos. Além disso, a professora Hibisco, traz outro aspecto relevante: a percepção das interações como fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, e a percepção da existência de “barreiras” em relação a esse modo de compreensão; no entanto, assume uma postura coerente ao afirmar que tais

compreensões fortalecem a identidade do professor da Educação Infantil. Vejamos na fala da docente:

A criança como um sujeito, ele já traz muita informação e a gente precisa saber ler isso em sala de aula. O corpo fala, as roupas, o jeito como a criança se comporta, o que ela deixa de falar, como ela olha para as coisas (se é com medo, se é com curiosidade), e a interação entre elas é o mais importante ali na sala, não é sair sabendo contar (...). Mas ainda existem barreiras nessa concepção. Mas é nisso que o professor precisa se fortalecer para construir sua identidade. (Hibisco).

Importante ponderar que a preocupação em relação ao fortalecimento da identidade do professor da Educação Infantil é muito pertinente atualmente, posto que a profissão de professora e professor da Educação Infantil ainda é muito recente, como bem explica Barbosa (2016, p. 139), “ser professora de Educação Infantil é exercer uma profissão nova, uma profissão cujas características ainda estão sendo formuladas.”. Diante dessa percepção, a afirmação da professora traz indícios da conscientização de uma profissionalidade que está baseada no conhecimento construído na prática junto com as crianças, a partir de seus saberes, de suas ações.

De acordo com Barbosa (2016, p. 136), cada vez mais, as teorias, as formações iniciais e continuadas e, conseqüentemente, as compreensões dos profissionais da área, vem aproximando teorias formuladas a partir de conhecimentos específicos, as quais revelam a importância de “compreender melhor as crianças em seus grupos e seus modos de vida, aprender junto com elas, crianças, e delinear aspectos importantes para consolidar práticas pedagógicas potencializadoras destas vidas infantis”.

Os referidos conhecimentos vêm sendo construídos através da percepção da importância da observação e do levantamento de questionamentos acerca das especificidades da prática cotidiana nas unidades escolares, das interações vividas por crianças e relações estabelecidas com as famílias, com a interpretação dos contextos e reflexões acerca das infâncias, suas culturas e diferentes possibilidades de praticar a docência nessa etapa da educação (BARBOSA, 2016).

As professoras Dracena e Hibisco se referem à necessidade de manter-se atenta e à habilidade de fazer leituras acerca do que as crianças apresentam. Podemos interpretar essa afirmação como uma referência a reconhecer as diferentes formas com as quais os bebês e as crianças se comunicam, e saber identificar essas diferentes linguagens é uma das especificidades da docência com crianças.

O papel do estudo na mudança das concepções também foi mencionado. A coordenadora pedagógica sintetiza em sua resposta, um percurso muito comum na vida de professoras e professores, e que de alguma forma, retrata a própria trajetória da história da educação no contexto brasileiro, a qual inicialmente atribuía grande importância aos aspectos de cuidado e de guarda das crianças e que, posteriormente, vai ampliando essa visão, até contemplar o entendimento da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, compreensão atual, inclusive prevista no âmbito legal. A profissional atribui ao estudo a mudança de percepção, como é possível perceber em sua fala:

É muito interessante perceber como as concepções veem se modificando no decorrer dos anos e com os estudos. Quando eu iniciei, principalmente nas creches, só via muito a questão do somente cuidar, e como quando a gente vai estudando vai ficando muito clara a questão da indissociabilidade do cuidar e do educar, (...) então hoje, a minha concepção de criança já vai um pouco além, eu vejo a criança como protagonista, como autora do seu conhecimento, e vejo ali, nós educadores como condutores desse processo, que requer muito cuidado, que requer muito estudo e aprofundamento. (Gérbera)

Na resposta da coordenadora transparecem as transformações que também foram possíveis constatar nas observações realizadas no contexto de educação vivido. Ao mencionar a prevalência de uma preocupação mais voltada às questões do cuidar, denota os aspectos da visão da educação com finalidade assistencial. Essa finalidade foi vivenciada em suas práticas pedagógicas inicialmente, assim como nas práticas pedagógicas de diferentes professoras em diferentes contextos de educação, pois essa era visão vigente por muitos anos.

Damos ênfase ao papel do estudo mencionado pela profissional, que evidencia a evolução presente, na qual se percebe a consolidação da indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Refletimos acerca do fundamental papel do estudo na vida dos professores, posto que a educação encontra-se em constante processo de transformação, visto que reflete e acompanha os movimentos de transformação também presentes na sociedade. Diferentes pesquisas já levantaram as questões e relações a respeito da relação entre docência e as contribuições de estudos, que podem se dar por meio individual ou através de formações continuadas coletivas que ajudem esses profissionais a refletir sobre suas ações pedagógicas. Ações nesse sentido, de fato, possuem um grande valor ao contribuir para a efetivação de práticas pedagógicas autorais e conscientes.

A compreensão atualmente mais aceita entre pesquisadores, profissionais e normas legais a respeito do papel de uma instituição para as infâncias não abandona a

importância do cuidado, mas também não se limita a este, passou a compreender que, ao cuidar da criança pequena, a professora a está educando, e que o educar é uma ação de cuidado.

A educadora parece associar a ideia do protagonismo infantil com essa nova visão de educação, que foi alcançada através da prática docente e de estudos, os quais são ainda uma necessidade. A sua perspectiva também evidencia a profissionalidade do professor e professora de crianças, a qual, exige a aquisição de conhecimentos específicos. Também nesse ponto de vista, fica evidenciado, de certo modo, o próprio percurso da Educação Infantil, o qual foi e é constituído, a partir dos avanços da Pedagogia e das ciências da educação, como a Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e outras que têm contribuído para a composição do campo de conhecimento da Pedagogia da Infância. Vale ressaltar que essa compreensão de criança potente e atuante é central no campo próprio da Pedagogia das Infâncias, que busca se consolidar como campo do saber.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que, para efetivar a desconstrução de uma Pedagogia com base na transmissão, “uma outra imagem de criança precisa ser pensada, dita e vivida no cotidiano.” (FORMOSINHO, 2021, informação verbal<sup>29</sup>). Mas é importante que essa imagem não seja apenas proferida, ela precisa ser refletida e questionada, para que seja vivenciada conscientemente. Em virtude dessa compreensão, essa imagem de criança deve ser o objeto primordial da formação inicial e continuada, posto que compõe a base de todas as decisões e ações. Trata-se de uma imagem que precisa ser questionada e fortalecida constantemente. A reflexão precisa ser no sentido de, como assevera Fochi (2019), renunciar ao discurso da criança vazia e acolher cada menina e menino em sua dimensão histórica e cultural, abandonar a ideia de criança abstrata e aprender a escutá-las em suas subjetividades e percebê-las holisticamente, avançando, assim, nas formas de se relacionar com cada uma.

Partir dessas concepções também é, de certo modo, uma estratégia de ajudar a cada uma das docentes a perceber como tal concepção, de fato se apresenta/influencia/define suas práticas pedagógicas cotidianas, pois acreditamos, assim

---

<sup>29</sup> Palestra proferida no webinar internacional de comemoração aos cinco anos de existência do Mirare: Grupo de estudos sobre bebês e crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil, projeto de extensão da FACED-UFC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=89HMOXvEQnM&t=2710s>

como Mussini (2020, p. 85), “ (...) que confrontar as diversas imagens de criança permita expandir os mapas mentais de cada um, exercitar a descentralização cognitiva e aproximar do complexo e misterioso mundo que é a infância, com chaves interpretativas adicionais”.

Em síntese, as professoras demonstram discursos atualizados acerca do que vem sendo construído, a partir dos estudos e ampliação de debates, sobre a imagem de crianças. Representações de criança como protagonista, autônoma, curiosas, sujeito e exploradoras denotam visões atuais, respeitadas acerca das crianças e em conformidade com os postulados das Pedagogias das Infâncias e com a legislação atual.

Tais representações exigem percepção de criança dotada de competência, noção essa que é alinhada às perspectivas participativas, visto que nas pedagogias participativas, as crianças participam ativamente em seus processos de aprendizagem (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019). Compreendemos que essa agência infantil a torna protagonista em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Na tentativa de compreender, o que de fato, significa para cada docente o protagonismo infantil e com ele se apresenta em suas práticas pedagógicas, foi levantado essa questão nas entrevistas.

A coordenadora novamente dá ênfase ao papel do estudo na transformação das concepções, as suas e as desenvolvidas no CEI, mencionando novamente as mudanças resultantes do percurso formativo pelo qual as professoras vêm passando. A partir desse fenômeno, então faz referência ao aparecimento de propostas que consideram a curiosidade das crianças. Na sua percepção, a curiosidade é uma característica importante e considerar o protagonismo infantil é respeitar essa curiosidade. Ela ainda traz uma ponderação em relação ao fato do protagonismo não significar que a criança só fará “o que quer”, declarando ser importante ter um equilíbrio em relação à compreensão do significado desse protagonismo. Em suas palavras:

Eu vejo a questão do estudo coletivo como um propulsor das mudanças aqui no CEI. Quando a gente traz essa palavra protagonismo, a gente fala muito do que parte das crianças, o que elas querem aprender, então nos preocupamos em trazer coisas que instiguem a curiosidade das crianças, então o grupo passou a trazer elementos para instigar. Então, por algum tempo, eu vi práticas que achavam que o protagonismo é a criança só fazer o que quer, e não é isso (...). (Gérbera).

Acerca do protagonismo das crianças, as professoras Orquídea e Dracena relacionam esse protagonismo ao fato de as crianças realizarem escolhas e, com isso, tornarem-se sujeitos de suas próprias ações.

Na minha rotina eu tento que essa criança, ela se sinta à vontade para agir, para que ela fale. Mesmo a criança do Infantil 1, que ainda está iniciando na fala, na brincadeira, a gente dá a oportunidade para que ela escolha, até as suas escolhas, tem protagonismo, (...) que ela consiga expressar seus sentimentos (...) (Orquídea).

Protagonismo é a criança estar em evidência, ela ser a autora dela mesma, ela fazer as coisas dela, por ela mesma. E como a gente pode impulsionar isso? É ficando mais ali na retaguarda. Impulsionando, orientando. Ele ser sujeito da ação dele. No caso, do Infantil 1, por exemplo, eles se alimentarem sozinhos, isso já uma grande conquista. (...) Eles se vestindo... Nas brincadeiras, tem aqueles mais dinâmicos, que vão impulsionado outras brincadeiras, (...). (Dracena).

As duas professoras se referem às crianças do Infantil 1, Orquídea ressalta que mesmo os bebês estarem adquirindo a fala e aprendendo as brincadeiras, já lhes são oportunizadas possibilidades de escolha, e este fato aparece como condição para que o protagonismo se efetive. Dracena relaciona a ação das crianças ao papel docente, mais uma vez sendo relatado como alguém que orienta a ação.

Nos parece também que conquistas da rotina cotidiana – comer, vestir-se, lavar as mãos, beber água, historicamente não vistas como importantes, são pontuadas como grandes conquistas. Apesar dessa percepção inicial, é válido ponderar que mesmo representando uma aparente imagem de protagonismo infantil, uma análise mais criteriosa do cotidiano vivido é necessária para perceber se o protagonismo anunciado se reduz à capacidade de as crianças fazerem essas ações sozinhas, não sendo ampliadas para a capacidade delas fazerem escolhas.

A Professora Hibisco relaciona protagonismo à autonomia:

A gente precisa que a criança tenha autonomia, autonomia de si, ela precisa estar ciente que pode chegar a qualquer momento, por exemplo e lavar as mãos. (...) então, por exemplo, deixar as garrafinhas dispostas para que eles bebam água quando quiserem. Tem uma criança, por exemplo, que eu acho que sente muita falta da sala do ano passado, então tudo bem para ela se ela der um pulinho na sala para matar um pouco dessa saudade. (...). (Hibisco)

Violeta faz menção ao fato de a criança ter seus desejos considerados, que também apareceu na resposta de Hibisco, quando relata a falta que uma das crianças sente da sala do ano anterior, e que a mesma pode matar essa saudade, sempre que quiser.

O que eu considero como protagonismo é que eu consigo considerar mais o desejo deles, o que eles estão naquele momento abertos a fazer. Antes havia uma resistência maior, porque eu chegava com um planejamento pronto, que havia uma expectativa de o que eles tinham que aprender, uma ideia fixa, tipo letras, nomes e se eles não se interessassem havia uma frustração, então também houve um trabalho, enquanto rede [municipal], de mudança de concepções, como formação também, então a nossa prática foi se transformando, então

entender essa etapa, que é a primeiríssima infância, na qual eles estão muito abertos e querendo aprender, sem forçar, sem deixar de considerar que se ele não quer fazer determinada atividade, ele quer fazer outra. Mas ainda estamos em aprendizagem, mas já percebo que minha relação com as crianças, já melhorou, tem fluido mais. (Violeta).

Uma reflexão relevante é acerca do fato de todas as professoras mencionarem o papel docente para que o protagonismo infantil se efetive. Nos levando a considerar que há uma construção muito bem elaborada a respeito de que o protagonismo infantil relaciona-se diretamente a um protagonismo docente. Também podemos destacar na fala transcrita uma nova ideia de planejamento mais flexível, que pode ser alterado de acordo com a percepção da professora acerca dos desejos/necessidades das crianças.

As menções reportam basicamente a organizar as condições para que as crianças atuem com curiosidade (“trazer coisas que instiguem a curiosidade das crianças”, Gérbera); escolham (“a gente dá a oportunidade para que ela escolha”, Orquídea) e possam expressar necessidades (“deixar as garrafinhas dispostas”, Hibisco) e desejos (“Impulsionando, orientando”, Dracena). Todas essas são atitudes que se interligam à ideia de protagonismo e contribuem para a efetivação da mesma, posto que não há protagonismo num ambiente sem intencionalidade, como bem explicam Cruz e Cruz (2017, p. 79): “A ação das crianças, desafiadas pela presença e disposição de diferentes objetos criteriosamente disponibilizados pelo professor, ganha protagonismo”.

Outro destaque interessante que é possível perceber na fala da professora Violeta relaciona-se com a ideia de reposicionar adulto e criança na relação educativa. Ao relatar a compreensão da flexibilidade do seu planejamento, revela outro sentido prático desse protagonismo infantil, no qual interesses das crianças dialogam com a organização dos adultos. Assim como a existência de uma ideia fixa de educação pronta (existente anteriormente, de acordo com a docente), não é compatível com o protagonismo aqui refletido. Deste modo, reiteramos, que para que esse protagonismo desejado se efetive, precisamos necessariamente, reavaliar e transformar os formatos de educação, saindo da compreensão, ainda encontrada em diferentes contextos, de conteúdos prontos e dimensões mais privilegiadas que outras, para uma aprendizagem mais holística, ecológica e integrada.

Falar sobre protagonismo de crianças é bastante complexo. Talvez seja um tema ainda incompreendido, por trazer à tona o fato de que a criança, ao tornar-se protagonista, ‘toma posse’ de um lugar, anteriormente conferido ao adulto.

De acordo com Malaguzzi (HOYUELOS, 2020, p. 63), uma aprendizagem realizada a partir de tentativas reais por parte da criança, fundamentada no prazer da descoberta, só é possível “se o adulto considera a criança protagonista e sujeito objetivo de sua própria aprendizagem”. Portanto, sendo a criança o centro de sua própria ação, agente de seu próprio desenvolvimento. É válido ponderar que a agência infantil não inviabiliza a importância do adulto na construção das relações para que esse protagonismo se construa. Hoyuelos (2020, p. 61), explicitando a teoria de Malaguzzi, destaca que é importante o adulto ter a ciência da importância de sua participação adequada “com sua cultura e com sua forma de escutar a criança”.

Fortunati (2021, p. 130), contribui para este debate afirmando que, após a apropriação do sentido e da responsabilidade de se assumir o protagonismo das crianças como centro, “todo o resto torna-se consequência (...)”. Para tal feito, se faz necessária uma “professora de criança, e não de uma professora de disciplina (...)” (FARIA, 2007, p. 282).

Consideramos que o protagonismo das crianças se efetiva na participação dessas crianças em experiências respeitadas, prazerosas e significativas, condição necessária para a realização da DP. A partir desse pressuposto, a visão de participação de cada docente foi questionada na tentativa de perceber como ela se apresenta no contexto investigado.

#### **4.2.3. Concepção de participação**

As respostas das professoras revelaram perspectivas de participação relacionadas a movimentos de escuta, de respeito aos desejos apresentados pelas crianças. Na resposta da professora Dracena, por exemplo, essas características aparecem sobretudo para pensar a organização das brincadeiras:

Penso que a participação está em estar junto com as crianças, a gente vai tentando fazer o nosso melhor, participar junto com eles, nas brincadeiras. Quando a gente ouve e percebe o que desperta o interesse deles e vê o lado deles, o que estão desejando ali na hora. Com os bebês, o que interessa mais para eles é a brincadeira. Por exemplo, umas caixas, ou brinquedos que são novidade, eles se interessam, então a gente pode deixar eles fazerem o que quiserem. Acredito que a gente se envolver com eles. Eu tento ler o que eles estão tentando falar, pois nem todos falam ainda, então as vezes um olhar fala muito. Então é a gente se envolver com eles e aprender o jeitinho de cada um. E eu tento fazer o possível para que eles se sintam bem, confortáveis para que se sintam felizes para realizar o que a gente propõe. (Dracena)



Também se sobressai em sua resposta o cuidado em relação aos interesses individuais das crianças. Nos parece que a professora se esforça em compreender e garantir brincadeiras interessantes e significativas, com o intuito de oportunizar conforto e prazer aos meninos e meninas, como a mesma afirma. Então, podemos ponderar que a professora considera que para que a participação ocorra, é necessário a escuta, por sua parte, em relação ao que interessa às crianças. Por outro ponto de vista, Dracena deixa transparecer que talvez apenas as propostas pré-estabelecidas por ela são as experimentadas, denotando uma prática pedagógica inflexível e sem escuta, uma docência unilateral.

Além disso, a professora remete à participação o sentido de envolver-se, de estar junto. Essa ideia também se faz presente na fala de Orquídea, que é a única entre as docentes que afirma considerar sua docência como participativa.

Vejamos como a resposta da professora Orquídea expressa essa concepção:

Considero minha docência como participativa. Assim, no momento em que a criança está ali na brincadeira, eu brinco com elas, interagindo com elas, brincando com os brinquedos com elas, para que elas vejam minhas ideias. Na hora das brincadeiras, sento com elas para brincar, eu até tenho vídeos, no caso do parquinho, eles estão brincando com areia, aí eles estão enchendo os potinhos com areia, fazem os bolinhos, então eu vou e coloco uma velinha e começo a cantar o parabéns, então todos cantam juntos, e vou fazendo perguntas, quem quer cantar o parabéns, e eles acompanham, então eu sempre tento entrar na brincadeira com elas. (Orquídea)

Fica bem presente a sua ideia de participação no sentido de brincar com as crianças, se envolver e fomentar esse brincar, ou brincando diretamente ou através de perguntas, que são direcionamentos, na verdade. Também se sobressai a menção do fato de as crianças estarem participando das propostas desenvolvidas, o que pode evidenciar que estão interessadas no que foi proposto, mas isso não indica, necessariamente, um indício de pedagogia participativa, principalmente pelo fato de a professora evidenciar mais a ação de estar junto do que de considerar seus posicionamentos.

A professora Hibisco, além de também expressar compreender que as ações podem ser realizadas com a participação das crianças, relaciona essa participação a outras ações importantes, como o fato de não precisar estar sempre à frente das ações, o envolvimento das famílias na adaptação das crianças, o respeito ao tempo e ao silêncio.

Sempre que eu posso, eu gosto de afirmar isso, que tudo precisa ser feito com a participação das crianças. Eu considero que não preciso estar o tempo todo dizendo o que eles têm que fazer. (...). Convido as mães que entrem na sala, para facilitar a adaptação, por exemplo. (...). Penso que o silêncio é importante,

que não precisamos estar falando demais, o tempo todo direcionando, a gente convida as crianças a se envolverem (...). Elas querem brincar, não precisam ser podadas (...), não precisam ser apressadas (...). (Hibisco)

Nas ideias que se sobressaem nos relatos das professoras fica aparente que as crianças são envolvidas, inclusive de forma prazerosa e respeitosa, nas atividades que são oportunizadas a elas. No entanto, apenas no relato da professora Violeta há uma evidência de que essa participação, a qual se relaciona com a escuta na ação, conduz a uma reflexão durante a própria ação, podendo assim, resultar numa reorganização da prática a partir do refletido. Esse processo se constitui em um exercício de participação das crianças, nos moldes das perspectivas das abordagens que fundamentam essa tese, e que estão no cerne do processo da DP, de modo que, são “os interesses e as motivações das crianças, comunicadas através do olhar, dos gestos, das palavras e da linguagem que guiam e orientam a ação dos adultos na organização do ambiente educativo, na planificação das propostas” (LINO, 2018, p. 96). Em sua resposta, a professora Violeta ainda apresenta uma autocrítica ao refletir acerca de sua necessidade em melhorar suas práticas pedagógicas desenvolvidas até então, como é possível perceber no trecho:

Considero que estou começando com práticas mais participativas, acho que ainda tenho muito a melhorar, por exemplo, na roda de conversa, então uma criança traz uma ideia que motiva os outros e, em segundos, eu me pergunto: será se eu mudo a ideia inicial, se eu pego esse gancho, será se eu deixo passar e volto ao que eu tinha planejado? Então eu penso que a gente considera muito o que eles falam e em outros a gente precisa direcionar mais. Por exemplo, antes a gente decidia até com o que cada criança ia brincar durante a chegada, por exemplo, blocos. E, então, todos tinham que brincar de blocos. E por quê? Então, hoje, a gente sabe que podemos organizar os cantinhos e as crianças possuem opções para escolher no que querem brincar. (Violeta)

Ressaltamos o ato de questionar-se durante o desenvolvimento de alguma ação percebendo se há possibilidade de fazer diferente. Isso evidencia que tais movimentos são recentes e conferem valor a essas mudanças percebidas em suas práticas cotidianas. Uma dessas mudanças, a qual a docente confere destaque, refere-se à organização do ambiente em cantinhos, condição para que essa participação ocorra. Embora, hajam direcionamentos oficiais disponibilizados pela SME, assim como existem orientações organizadas por teóricos e pesquisadores da área para que os ambientes da instituição de Educação Infantil sejam organizados em pequenos cantinhos que disponham de materiais que sejam interessantes para a exploração das crianças, nos parece que a adesão à essa forma de organização ainda configura-se como um desafio e, de forma geral, ainda não ela é seguida por todas as professoras.

É relevante aqui destacar que participar de uma atividade não é sinônimo de práticas participativas, visto que o entendimento de participação no qual estamos nos fundamentando exige um “sentido de pertença a um grupo e a um projeto educativo” (LINO, 2018, p. 95), ou seja, relaciona-se às concepções trazidas anteriormente, como a de criança e ao papel docente. Uma criança competente exige participação, um docente que compreende isso, organiza suas propostas de modo a considerara todas as crianças e cria condições para que participem, de fato. Nos parece, portanto, que quando as docentes exemplificam suas ações, suas escutas, expondo suas realidades há evidências de dois modos de compreender a participação: participar ativamente, sendo a criança ouvida e considerada; e estar envolvida nas práticas que são propostas.

Na abordagem pedagógica na qual nos fundamentamos, a participação é vista como um valor que gera uma sensação de pertencimento, o que requer que seja refletida nos espaços, nas linguagens, organizações e estratégias que promovam participação (RINALDI, 2014; 2017).

Rinaldi (2014, p. 138) explica o conceito de participação vivido nas instituições de Reggio Emilia:

A participação é uma estratégia educativa que caracteriza o nosso ser e fazer escola. Participação das crianças, das famílias, das professoras, não só como ‘fazer parte’ de algo, mas ao contrário, como ser parte, isto é, essência, substância de uma identidade comum, de um nós a quem damos vida, participando. Assim, na nossa experiência, educação e participação se fundem: o quê (a educação) e o como (a participação) se tornam forma e substância de um único processo de construção.

O lugar da participação nessa abordagem fica notória na explicação da pedagoga italiana. A dimensão dessa atitude encontra-se intrínseca ao processo educativo como um único construto. Na filosofia educacional adotada em Reggio Emilia, a participação é princípio, direito e estratégia para efetivar o projeto educativo (LINO, 2018).

De forma similar, embora em outro contexto, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), consideram que a ideia de participação vivida confere intencionalidade à pedagogia que vai sendo estabelecida, posto que, a ação de participar precisa adquirir significado nos contextos de pertencimento que são estabelecidos, o que exige uma pedagogia responsiva e respeitosa.

Reiteramos que, embora as práticas relatadas representem movimentos iniciais de incentivo ao envolvimento das crianças e de interesse em manter-se em relação

com elas, não fica evidente em seus discursos, a participação como parte integrante do projeto educativo e como uma experiência de responsabilização dos envolvidos. Algumas práticas pedagógicas observadas no cotidiano da instituição ajudam a entender o momento vivido nesse processo de mudança, pois ainda foram encontradas dificuldades em ouvir as crianças ou considerá-las na organização dos contextos.

Por outro lado, as falas expressam outras marcas importantes como o cuidado com a alegria, o bem-estar, a leitura das diferentes linguagens, o tempo de cada criança, o relacionamento e o envolvimento das famílias. As referidas marcas podem ser indícios do desenvolvimento de uma pedagogia mais participativa, mesmo que as professoras não consigam externar isso de forma explícita.

A partir dessas perspectivas de participação, podemos situar que as falas das docentes remetem ao sentido de participação como “fazer parte de”, estar imerso em algum processo, participarem das atividades, mas não parece ser uma compreensão que seja possível relacionar a uma evidência de participação no sentido de princípio ou concepção filosófica, como a abordagem regiana, que inspira essa tese, na qual a participação é concebida como uma busca consensual por mudança, intenção comunitária de criação de uma nova cultura gerada por processos importantes de democracia (CAGLIARI; GIUDICI, 2014).

Nessa mesma esfera de argumentação, Vasconcelos e Fochi (2016), também encontraram como resultados de pesquisa ser comum, no contexto brasileiro, a representação da participação infantil manifestada através da autorização do adulto à realização dos seus interesses ou através de convites para que opinem sobre situações específicas. Acerca da compreensão de participação, os autores apresentam uma reflexão da qual concordamos, de que

a participação pode ser compreendida como divisão de poder, ou seja, não se trata do adulto deliberar a possibilidade das crianças se envolverem e participarem das práticas diárias, mas, do pressuposto de que os meninos e as meninas têm o direito de serem escutados, engajados e, em especial, de serem levados a sério em seus posicionamentos frente ao mundo (VASCONCELOS; FOCHI, 2016, p. 852).

Por fim, refletimos ainda nesta categoria de análise, sobre a necessidade do cuidado com a banalização do que se tem apresentado como participação. Sob esta ótica, concordamos com Cussiánovich (2006, p. 101, apud VASCONCELOS, 2020, p. 23):

Temos que ter cuidado para não banalizar o conceito de participação, hoje utilizado quase como palavra mágica ou pedra de toque de instituições cujos

objetivos não obrigatoriamente, além do verbal, favorecem um autêntico desenvolvimento da autoria social e política dos meninos e meninas.

É válido ressaltar que conferimos grande valor ao conceito de participação, posto que sua compreensão e efetivação é fundamental para a realização da DP.

#### **4.2.4. Concepções sobre observação e registro**

Observação e registro são ações que se entrelaçam diretamente, e essa relação é evidenciada nas respostas das docentes. A professora Dracena, enquanto explica como observa, informa que, embora a observação vá ocorrendo de forma mais natural, o registro dessas observações não se dá da mesma forma, naturalmente. Este hábito, na fala da professora, ainda não se encontra incorporado e ela ainda está se acostumando a registrar utilizando fotografias.

A docente, contudo, está na tentativa de realizar anotações. A estratégia utilizada é seguir registrando, de acordo com a rotina:

As anotações, eu estou tentando fazer, até porque para os relatórios a gente vai precisar dessas informações. Vou fazendo de acordo com a rotina. Então, quando eu percebo que não tenho muitas anotações de um [uma criança], aí sim, eu me preparo, percebo que preciso olhar mais para o 'fulano'. (Dracena)

Preocupa o fato de a professora remeter a importância dos registros à elaboração dos relatórios de acompanhamento das crianças. Nos parece que a professora compreende que as informações presentes em seus registros só serão utilizadas para a finalidade de subsidiar essa escrita. Tal percepção traz à tona uma redução da potencialidade do registro, pois deixa apenas para o fim dos processos o ato de registrar e rever o que vivem as meninas e meninos. Desta forma, o ato de registrar não serve como subsídio para retroalimentar as ações cotidianas, tornando-se apenas elemento de “prestação de contas”, isto é, para cumprir uma solicitação da coordenação e para informar às famílias o que ocorreu.

Outro fato que se sobressai da resposta da docente é o fato dela apenas se dar conta que não possui uma quantidade relevante de registros de determinadas crianças durante o processo de escrita dos relatórios. A professora deixa transparecer algo preocupante: que apenas nesse momento se prepara para realizar os registros referentes a essas crianças.

Podemos levantar a hipótese de que talvez o ato de rever seus registros apenas ao final do semestre contribui para que algumas crianças permaneçam invisibilizadas durante os processos de ensino e aprendizagem que se desenrolam ao longo desse período. E o fato da professora se dar conta da necessidade de olhar mais para essas crianças em períodos que são geralmente finais de semestre talvez evidencie a ausência da construção de uma imagem concreta da criança, o que pode levar à propostas de organização dos cotidianos genéricas e pouco sensíveis às necessidades e interesse individuais. Além disso, retomar os registros apenas nos finais dos processos distancia o ato de registrar de um de seus objetivos primordiais: fornecer informações para que os planejamentos dos cotidianos tenham as crianças como centro.

As professoras escolhem registrar diferentes momentos da rotina e explicitam que as estratégias para a realização dos registros são diversificadas. Vejamos:

É possível registrar sim. Nesse momento, estamos com poucas crianças e tem a assistente, então é possível registrar numa boa (...). Então, assim, a gente divide, as crianças ficam uma parte com a assistente em outra atividade enquanto eu faço uma atividade com um grupo menor de crianças para ir fazendo, observando e registrando. Quando eram as 16 crianças, uma parte brincava no parque ou em outra brincadeira na lateral da sala, enquanto esse grupo menor estava comigo e eu ia fazendo essa atividade com elas, observando e registrando. (Orquídea)

A Professora Orquídea se refere a atividades específicas realizadas junto com as crianças, descreve a divisão do grupo em pequenos grupos para, assim, tentar contemplar a execução de uma atividade escolhida para aquele dia.

Orquídea novamente se refere à quantidade de crianças como um facilitador na efetivação desses registros. No contexto “normal”, quando estão todas as crianças, a estratégia era ter outras brincadeiras ocorrendo em outros espaços, assim, as crianças que estão desenvolvendo a atividade escolhida para o registro daquele dia podem ser melhor observadas e a professora consegue realizar os registros. Também refere-se ao auxílio dado pela assistente educacional. A partir dessa fala, nos questionamos se e quando os momentos de brincar também são considerados para os registros, assim como outros momentos do cotidiano vivido na creche pelas crianças.

Violeta relata buscar registrar características pessoais das crianças, seus hábitos e gostos. No entanto, menciona ainda estarem em adaptação. Os períodos de adaptação sempre foram vistos como muito delicados, sobretudo nas instituições que atendem os bebês e as crianças bem pequenas. A professora Violeta pondera que durante esse período ainda encontra-se tentando sistematizar como fará os seus registros, a partir

do que compreende como importante, inicialmente, conhecer suas características, o que gostam etc.

Nesse retorno agora, a gente está em adaptação. A gente está ainda buscando identificar mais características pessoais deles, eu ainda não sistematizei uma forma de como registrar isso. Então, é mais ou menos que eu estou retomando e tentando identificar uma nova forma de conduzir a minha prática hoje. Registro mesmo, tipo subjetivo, tentando entender o que o ‘fulaninho’ gosta disso, alguns hábitos (...). (Violeta)

A professora Hibisco mencionou registrar novas informações apresentadas pelas crianças e relata que essas informações também podem ser compartilhadas com as famílias.

Como vimos, as formas de registro informadas são basicamente fotos, anotações nos cadernos de registro ou descrições armazenadas em um drive<sup>30</sup>. É válido destacar a estratégia a qual se refere a professora Hibisco, que tem se utilizado das novas tecnologias para ir aperfeiçoando a constituição e organização dos registros, o que resulta em mais celeridade ao ato do registro. Essa estratégia pode se constituir numa alternativa viável às reclamações de falta de tempo para escrever, comumente postas pelas professoras como impedimento para a realização dos registros. Digitar e enviar as informações para um drive em tempo real, pode auxiliar que acontecimentos importantes não sejam esquecidos, evitando o caso das docentes que não conseguem escrever no exato momento e deixam para depois, fato que poderia resultar na perda de alguma informação.

Eu estou tentando muito compreender o que eles estão trazendo de informações novas. Então, por exemplo, eu já vou registrando muito no drive ‘registro’ [nome do arquivo], que então eu posso acessar a qualquer momento e olhar algo brevemente, posso comentar com as famílias de forma mais individual. Tenho conseguido escrever, coisas rápidas, escritos rápidos, para não perder o registro na hora. (Hibisco)

As docentes não explicitaram registrar hipóteses sobre de quais modos ocorrem os processos de aprendizagem de cada criança, o que as mobiliza, o que as afeta, como vivem suas experiências; portanto, nos parece que se centram em registrar **como** as crianças realizam as atividades que lhes são propostas. Conhecer e registrar como as crianças estão realizando suas ações é, de fato, muito relevante; no entanto, de certo modo, ao privilegiarem registrar apenas os conhecimentos que se sobressaem na

---

<sup>30</sup> O drive é um serviço de armazenamento de arquivos, que pode ser virtual ou em formato físico (Hard Drive). No caso, a professora se referiu ao serviço oferecido pelo sistema Google, no qual o usuário possui acesso a uma pasta virtual na qual pode fazer backup e acessar arquivos em diferentes formatos, como imagens, vídeos, textos etc.

realização de atividades específicas, talvez estejam desconsiderando outros saberes também importantes, mas que são deixados de lado por não serem percebidos.

A ideia de registrar na Educação Infantil não é uma novidade. Diversos autores já discorreram sobre a sua importância. Por exemplo, Madalena Freire (2019), contribui de forma assertiva com a compreensão da necessidade da prática do registro, afirmando que o exercício de registrar a prática ajuda a romper com a anestesia dos cotidianos, os quais podem ser alienantes.

Madalena Freire confere grande importância ao ato de registrar e sua contribuição para a construção não apenas coletiva, mas também individual. Para ela, “O 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, para mantê-lo vivo.” (FREIRE, 2019, p. 56).

Como evidenciado por Hoyuelos (2020), a documentação não se concentra apenas nos produtos finais, pois possui o papel de ser memória viva do processo experimentado junto com as crianças. Nesse contexto, percebemos a necessidade de ampliar as perspectivas do grupo de professoras sobre o que é importante ser documentado, definindo-o como um dos temas dos encontros formativos. Portanto, passou a ser nossa intenção ajudar as professoras a compreender melhor o que são os registros e realizá-los com uma maior riqueza de detalhes e abrangendo mais diversas situações, refletindo a vida das crianças na instituição.

Outra característica importante presente no ciclo da Documentação Pedagógica é o processo de interpretação do documentado, o qual ocorre ao revisar os registros.

Acerca desse movimento, é possível perceber nos relatos das professoras que apenas Violeta afirma não realizar a revisão de suas documentações, embora relate compartilhar algumas memórias, em forma de perguntas, esporadicamente, com as crianças, mas não considerando os percursos vividos, ou mesmo lembrados em seus planejamentos. Preocupa o fato de a professora afirmar que, mesmo quando busca trazer retomar memórias com as crianças, não o faz de forma reflexiva. Nos parece assim, que se trata de uma ação automática ou apenas seguindo uma programação ou ordem.

Não revisito. As vezes algumas conversas com eles, ‘vocês lembram que fizemos isso?’ Mas não de maneira reflexiva, não havia interferência no meu planejamento” (Violeta).



Nas respostas das demais docentes, é possível perceber indícios de revisão da documentação, mesmo que a preocupação maior pareça residir, principalmente, em relembrar as informações registradas para formalizar a escrita dos relatórios que serão compartilhados com as famílias. Essa intenção fica muito nítida nas respostas de Dracena e Orquídea, como veremos a seguir:

Primeiramente a minha cabeça tinha como foco apenas o relatório, então eu me preocupava mais com essas informações só para esse momento. Mas agora já percebo que tenho voltado até para ir vendo, se o 'fulano' é isso mesmo, será se o que eu anotei, está ainda acontecendo, as atitudes deles, então eu retomo por mim, para ver se eu estou no caminho certo, para ver se eu estou conseguindo amparar o que eles querem aprender. (Dracena)

Assim como em sua resposta anterior, acerca dos registros, a professora Dracena relaciona os atos de registrar e rever os registros ao momento de escrita do relatório. Mas neste ponto de sua reflexão, apresenta o seu percurso evolutivo das suas concepções acerca da relação entre o registro e o relatório.

A professora evidencia uma consciência a respeito de uma mudança nessa perspectiva. Ela revela ter tido inicialmente a compreensão de atribuir valor aos registros apenas para a escrita do relatório, mas percebe em sua prática atual um olhar para outras questões, como apreender as atitudes das crianças, avaliar a fidedignidade das informações, procurar possíveis mudanças nos saberes apresentados e, de certa forma, demonstra consciência de que, dessa forma, também está realizando uma autoavaliação do seu trabalho.

Orquídea também se refere aos relatórios, atribuindo a eles a importância de se elaborar os registros. Além da preocupação com o relatório, a professora Orquídea descreve reviver práticas que, de alguma forma, mostraram-se prazerosas para as crianças.

Eu tento sempre visitar sim, e tento repetir essa atividade para observar como a criança vai desenvolvendo no uso do material. Por exemplo, na outra semana eu levei umas sementes, uns pratinhos e uns potinhos, e eu fiquei observando como elas iam agir, como iriam brincar, então nessa semana agora, eu coloquei novamente, para observar por exemplo, a coordenação motora delas, o que elas iam fazer, como elas iam fazer, eu não fiquei faz assim, desse jeito, não, eu fiquei mais na observação. Eu faço umas fotos, uns vídeos. Eu prefiro os vídeos do que as fotos, que dá para anotar as falas delas. Então, depois, eu revisito esses vídeos, eu faço um resumo e depois revisito para o relatório. Eu faço o vídeo focando nos subgrupos. Ou quando tem poucas crianças, eu faço no geral, até para eles observarem uns aos outros, eu tenho uma criança com autismo, então é importante ele estar junto e observar a brincadeira dos demais para brincar também (Orquídea).

A professora Hibisco ressalta como organiza seus registros, e que os dispõe a partir de referência, “palavras-chave” que representem a intencionalidade daquele planejamento, para efetivar a retomada das suas anotações. A professora, que se utiliza de novas tecnologias para facilitar a efetivação dos seus registros, organiza um sistema de palavras-chave, que ela denomina como “referências”, para facilitar suas buscas, na hora de rever seus escritos. Ao que nos parece, a docente retrata sua intenção de ir reorganizando o planejamento das propostas de atividades, e o faz adequando à rotina. É possível notar um indício de direcionamento das próximas ações, a partir do registrado, quando se refere ao próximo planejamento.

A parte de retomar, no dia do meu planejamento, eu consigo rever e vou buscando o que eu registrei, também no grupo [WhatsApp], compartilho coisas escritas ‘registro’ e depois vou buscando. Então vou organizando e me ajuda a organizar melhor as atividades dentro do planejamento, quais atividades são mais interessantes para antes do lanche, se vai sujar muito (...). Retomar é os outros 50%, no que eu vou registrando, já deixo também alguma referência [uma palavra-chave] e busco no dia do meu planejamento. Procuo todas as referências que coloquei, aí no meu planejamento, [mostra o planejamento], já vou organizando atividades que vão se adequando dentro da rotina, a melhor para antes do lanche, para depois do lanche. E então no próximo planejamento eu já vou olhando, mas são escritos do meu jeito (...). (Hibisco)

A professora explica que, em sua ótica, retomar o que registrou equivale à outra metade do processo (“retomar é os outros 50%”). Podemos entender que a professora distribui de forma equivalente as duas ações, registrar e retomar, duas partes de um processo que é necessário para melhor organizar seu planejamento.

É válido ressaltar que a professora Hibisco realiza as ações de revisitar os seus registros em seu horário de planejamento, como ela informa. Reforçamos, portanto, que a garantia do direito às horas sem interação com as crianças, previstos na Lei do piso<sup>31</sup>, é fundamental para que o ciclo revisitar-refletir-replanejar se efetive. Não é imprudente afirmar que, sem a garantia das referidas horas, o ciclo da Documentação Pedagógica não seria possível de ser efetivado, nesse contexto.

Revisitar os registros é uma ação muito importante no ciclo da Documentação Pedagógica. A pedagoga italiana Mara Davoli (2017), alerta sobre os riscos de os materiais registrados permanecerem silenciosos. Ela explica que após a compilação da

---

<sup>31</sup> A lei 11.738/2008, conhecida como Lei do piso dos professores, regulamenta o piso salarial nacional dos professores e determina, em seu artigo 2º, que a composição da jornada de trabalho deve ser distribuída em 2/3 (dois terços) para exercer as atividades de interação com os educandos e 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse. A lei do piso foi implementada no município de Fortaleza em 2013 e garante aos professores e professoras da educação básica, carga horária sem interação com as crianças, ou seja, planejamento, estudos, atendimentos às famílias etc.

documentação é necessário interpretar o documentado fazendo articulações entre a prática e a teoria.

Sobre o que interpretamos, podemos ir além e tentar um avanço teórico, fazer uma descoberta, por exemplo, sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem falada, ou da linguagem escrita, que se refira tanto a um grupo específico de crianças, como à teoria da aprendizagem e à construção do conhecimento. [...] Os documentos que produzimos nos ajudam a continuar a aprender todos os dias a nossa profissão, porque todos a cada dia temos que reaprender.

De acordo com David Altimir (2017), revisitar as documentações não se trata de apenas olhar de novo para os dados recolhidos. Segundo o pedagogo, interpretar o documentado requer classificá-los, ordená-los e reorganizá-los construindo uma história, uma ideia (ALTIMIR, 2017).

Talvez o exercício de rever registros, no contexto pesquisado, ainda ocorra de forma elementar, segundo o discurso das professoras, se constituindo em práticas iniciais que precisam ser aprofundadas e fortalecidas. Mesmo assim, denotam tentativas de construir práticas que se compõem a partir de um olhar que considera as crianças.

Constatamos, portanto, que a etapa de revisitar os registros para ter informações significativas para replanejar, de interpretar buscando compreender o “sentido que aquela experiência significou para a criança” (HOYUELOS, 2020, p. 210), ainda é uma prática inconsistente. Não se trata de as professoras não saberem fazer, elas até tentam, mas suas tentativas ainda parecem estar ocorrendo de forma a consolidar os saberes percebidos para compor o relatório, o que poderíamos considerar como um nível de descrição.

Pelo visto, as docentes encontram grande dificuldade ainda em compreender e efetivar a reorganização das práticas pedagógicas com atividades mais significativas, realizando ações que se aproximem de planejar itinerários acolhedores das diferenças e individualidades das crianças, com qualidade e ofertas de diferentes formas de atuação (HOYUELOS, 2021).

#### **4.2.5. Percepções sobre partilha**

Outra característica primordial do trabalho com a Documentação Pedagógica é a partilha, a qual promove o desenvolvimento de um trabalho eminentemente colaborativo. A partilha, na perspectiva das pedagogias que inspiram essa tese, possui o

sentido de compartilhar informações visando favorecer a construção coletiva, sendo mais um componente de construção da participação. Não se trata de apenas um repasse de informações, mas da utilização de uma ferramenta para, a partir da visualização dos fazeres e saberes, estabelecer um conhecimento que emerge de várias vozes. Esse processo também é uma estratégia para fortalecer os elementos do projeto educativo e da identidade da escola (GALARDINI; IOZZELLI, 2017).

Nas respostas das professoras é possível notar algumas características presentes nos atos de compartilhar. As estratégias descritas como breves contatos, envio de vídeos e fotos, uso de portfólios, a realização de mostras, representam tentativas de aproximação com as famílias e da intenção de dar visibilidade ao vivido no CEI. Aspectos do cotidiano são vistos como importantes de serem divulgados, como: os momentos no parque, as brincadeiras, as “atividades”<sup>32</sup>, a alimentação, os interesses demonstrados pelas crianças.

Uma evidência que se destaca é o fato de que, ao falarem sobre partilhar, as professoras logo se remetem a compartilhar com as famílias. Essa evidência talvez remeta à compreensão da importância da constituição de relações cada vez mais próximas com esses sujeitos e que partilhar os cotidianos vividos pode ser uma potente oportunidade para construir ou estreitar de laços com esses sujeitos.

Podemos observar nas considerações das docentes que Orquídea e Hibisco relacionam o ato de partilhar também às crianças. As demais fazem relação apenas às famílias. Vemos nas falas de Orquídea e Hibisco que elas também trazem a relação com as famílias como os sujeitos principais do ato de partilhar, mas mencionam que as crianças também gostam de ver quando as mesmas fazem algum registro durante alguma vivência:

Às vezes, eu mostro os vídeos para eles, no dia mesmo, eles gostam de ver, de se ver. Então eu mostro para eles, vou mostrando, vou falando, lembrando dos nomes deles, porque eles ainda não sabem os nomes de todos. [...] Eu tenho compartilhado sim, com as famílias, eu envio para eles alguns vídeos do que eles estão fazendo. Até para os pais ficarem mais tranquilos sobre o que eles estão fazendo, fui fazendo uns individuais e uns com todos juntos. E, antes, eu também já gostava de ter esses contatos com os pais para que eles soubessem o que as crianças estão fazendo, tem até pais que perguntam, que em casa a criança não brinca, mas que na creche ele brinca, interage, e os pais ficam muito felizes. Eu gosto de mostrar essa confiança para eles, que na creche as crianças estão brincando e aprendendo, eles vão ficando mais confiantes e nos

---

<sup>32</sup> Utilizamos o termo “atividades” em aspas pois ficou nítido, no primeiro momento que a referência a essa palavra dava conta de dois tipos: atividades riscantes ou de prontidão, realizadas em folhas ou cadernos, as quais podiam envolver desenhos, escritos, colagens etc; e atividades de exploração. Nos pareceu que, inicialmente, as brincadeiras, momentos de alimentação ainda não eram caracterizados como atividades, concepção que foi sendo desconstruída no decorrer dos processos vividos.

veem com outros olhos também. [...], antes da pandemia, usamos mini-histórias, em cada sala fizemos observações, fizemos mini-vídeos, e depois tirávamos a foto dos vídeos e fizemos alguns registros do que as crianças estavam fazendo e os pais ficaram muito felizes, foi bem interessante. E até nós organizamos alguns ambientes para os pais observarem essas mini-histórias. (Orquídea).

Converso mais com eles no WhatsApp, geralmente o horário da chegada é bem corrido, preciso dar mais atenção à criança que chega, muitas vezes chorando. É mais possível na saída. (...) quando é no dia do meu planejamento, eu sempre mando uns vídeos no grupo dos pais, também compartilho informações diversas, vídeos informativos (...). Já teve momentos, principalmente no parque, a gente brinca com eles e mostra, eles chamam para tirar 'selfie', então depois a gente mostra [a foto para eles]. (Hibisco)

É possível perceber que a professora Orquídea destaca o prazer das crianças em observar as suas próprias ações. Hibisco também traz essa conduta como um ato prazeroso. Destacamos, no entanto, que elas descrevem práticas que são realizadas no cotidiano por deleite. Sem retirar a importância da promoção de situações de puro deleite, mas, refletimos aqui acerca da necessidade de haver intencionalidade e organização dessas partilhas. Levantamos indagações como, por exemplo: O que é partilhado com as crianças? Só é partilhado alguma informação quando as crianças pedem para ver suas fotos? Qual o papel da docente nessa forma de partilha? Podemos considerar, portanto, que mostrar fotos às crianças é partilha de registros?

Certamente, a cultura pedagógica presente nessas respostas expressa indícios de escuta das crianças e cuidado em relação aos seus pedidos, no entanto, nos parece que essas práticas são realizadas sem ter a consciência de estarem compartilhando memórias e, a partir daí, haver possibilidades de construção de novos processos e relações. Não há evidências de escolhas nessas partilhas, mas apenas de partilhas de registros de vivências. E, sobretudo, não há evidências de, nesse apresentar imagens às crianças, ocorrer alguma intenção de ajudá-las a perceberem os significados de suas ações, um aspecto fundamental na Documentação Pedagógica.

O fato de não conseguirmos perceber evidências da intencionalidade dessas docentes nos leva a questionar: quais os papéis assumidos pelas docentes e pelas crianças nesse processo de partilhas de memórias?

Já em se tratando das partilhas com as famílias, as professoras demonstram mais intencionalidade, utilizam estratégias para organizar os registros. As professoras Dracena e Violeta também descrevem estratégias utilizadas para definir o quê e como vão compartilhar os registros realizados com os familiares das crianças. Vejamos:

[Há partilha dos observáveis com as famílias? E com as crianças? Como? Com qual finalidade?] De uma forma mais pontual, talvez. Por exemplo, a gente já fez portfólios, a preocupação era em apresentar para as famílias os registros deles fazendo as vivências, as atividades, não de forma tão aprofundada. Mesmo eu sem saber o que era, de fato, mas fazendo cadernos, portfólios. (...) Estamos fazendo já agora o compartilhamento dos vídeos, de como está sendo o retorno, o que eles estão fazendo, se estão comendo. Então também já mostramos uma exposição com algumas produções de arte que eles realizaram nesses primeiros dias. (Dracena)

Durante o dia a dia, por exemplo, se algo se destacou, eu costumo fazer algum comentário para o responsável que vem buscar. Por exemplo, se a criança demonstrou um interesse maior numa brincadeira, ou se ele esteve triste ou animado. Eu costumo pontuar, é natural, quase instintivo: ‘olha hoje ele aproveitou’, ‘hoje ele cansou’, tento fazer quando esteve mais quietinho, mas não de forma planejada, sistemática ‘hoje eu vou compartilhar com a família’. São mais conversas informais. A gente costuma [compartilhar] em alguns momentos de trabalho, quando estamos trabalhando coisas mais específicas, como por exemplo, teve a semana da inclusão, há o compartilhamento de produções sim. (Violeta)

A professora Dracena informou que as comunicações também passaram por transformações, iniciaram de forma pouco recorrente, em momentos mais pontuais e pouco aprofundados, e, ao que parece, já acontecem com maior frequência, incluindo registros de momentos variados, inclusive expondo suas produções.

Violeta deixa transparecer essa característica de comunicações que, embora sejam “durante o dia a dia”, não são cotidianas, pois como explica Bonas (2017), quando o documentar se consolida como uma ação cotidiana dentro da escola, mais importante que os instrumentos são as repercussões geradas pelos processos documentados e comunicados, os quais geram debates políticos e culturais. Nos preocupa, assim, que a professora Violeta se refira a compartilhamentos de momentos específicos e cita o exemplo de uma data comemorativa.

Uma reflexão ainda necessária e relevante é acerca da ideia de currículo que circunda a resposta da professora Violeta, pois deixa transparecer uma organização baseada em datas comemorativas [Semana da inclusão]. Tal noção se opõe à concepção de currículo que é construído no cotidiano sendo retroalimentada justamente pela documentação que torna visível o que acontece.

Destacamos uma característica em comum nas respostas das professoras quando informam que as comunicações acontecem, no entanto, de forma “não aprofundada” (Dracena) e “não planejada” (Violeta). A falta de aprofundamento e planejamento pode sugerir que as poucas ações de partilhas ocorrem ainda sem a intencionalidade que se almeja quando falamos de Documentação Pedagógica.

A intencionalidade a qual nos referimos é explicada por Mara Davoli (2017, p. 38):

A comunicação com as famílias é um dos aspectos da documentação que vai além dos projetos e da cotidianidade. Se dedicarmos todo o tempo para gerir essa comunicação com foco na elaboração de alguns instrumentos (cadernetas, diários, álbuns...), nos faltará tempo para aprofundar nos significados e aprender a fazer melhor o nosso trabalho.

É válido destacar que as práticas relatadas pelas docentes apontam características da existência de ações de comunicação de eventos e ações, não sendo necessariamente trocas efetivamente democráticas, nas quais as famílias também participem mais ativamente, para além de ouvir o que seus filhos têm realizado na creche.

Por outro lado, pode revelar também que, embora o ato de partilhar com os familiares já seja uma ação um pouco mais frequente, descrita como importante e se torna alvo da busca por estratégias para sua consolidação, também mostra que os atos de compartilhar com os outros sujeitos que vivem no microssistema, como as crianças e as próprias companheiras de trabalho, não aparecem ainda como uma ação necessária.

Em pesquisa anterior, realizada no mesmo município, também foram encontradas evidências de pouca ou nenhuma compreensão acerca da participação das crianças em um aspecto específico da prática pedagógica, os seus processos avaliativos (FURTADO, 2016).

Também outras pesquisas realizadas no referido município, relatam a pouca ou nenhuma evidência de escuta das crianças. Por exemplo, em sua tese, Andrade (2007), relata evidências da dificuldade em escutar e entender o que dizem as crianças, fato que a pesquisadora atribui ao reflexo da “impermeabilidade comum à maioria dos adultos aos sentimentos expressos pelas condutas infantis” (ANDRADE, 2007, p. 211).

É relevante retomar que a participação, inclusive das crianças, é vista como um traço de identidade em experiências participativas. Em Reggio Emilia, “antes mesmo dos pais, são sujeitos de participação as crianças, construtoras ativas da sua aprendizagem, produtoras de pontos de vista originais sobre o mundo” (CAGLIARI; GIUDICI, 2014, p. 139), ou seja, a partilha com as crianças dos seus próprios percursos cotidianos vividos é parte do projeto pedagógico na abordagem participativa. Compartilhar com as crianças é ajudá-las a refletir sobre suas próprias aprendizagens e com isso, sistematizar seus conhecimentos. Essa partilha concretiza a compreensão das crianças como sujeitos

protagonistas de suas ações, posto que fomenta uma relação contínua de escuta, a qual conduz à construção de novos conceitos e possibilidades.

Galardini e Iozzelli (2017, p. 92-93) afirmam, sobre o valor de compartilhar a documentação com as crianças:

A documentação ajuda a lembrar a experiência, a criar memória, a enfatizar também com o que cada criança contribuiu individualmente para o grupo e para reconhecer e avaliar a própria identidade e a identidade do grupo. Coletar paulatinamente os diálogos das crianças, apontar as passagens mais destacadas, mas também dizer o porquê do resultado de um episódio de jogo ou de vida em comum ajuda a dar continuidade às diversas experiências e dá oportunidade para as crianças que não tenham sido as protagonistas de construir uma memória rica em significados.

Outro ganho, possibilitado por esse processo, é apontado por Davoli (2017), ao explicar sobre a importância de permitir aos meninos e às meninas, tempo e oportunidade para refletir sobre o que fizeram e como fizeram, viabilizando que vivenciem processos de metaconhecimento e metalinguagem. Nas palavras da autora, “quanto mais situações são criadas para refletir em grupo, mais rico será esse processo, pois mais pontos de vista se manifestam.” (DAVOLI, 2017, p. 32). Dessa forma, podem se consolidar modos nos quais as docentes podem aprender a desenvolver novas formas de se trabalhar com as crianças, a partir das próprias crianças.

Pelo exposto, pensamos, portanto, que é importante refletir continuamente sobre a ampliação da participação e das partilhas das professoras com as crianças e entre elas mesmas. Esse aspecto foi pauta importante nos debates formativos que foram realizados.

A seguir, um quadro com o resumo das informações obtidas através das entrevistas:

Quadro 13: Síntese sobre o uso dos instrumentos de observação e registro.

	OBSERVAÇÃO	REGISTROS	REVISITAÇÃO / FINALIDADE	PARTILHA COM AS CRIANÇAS	PARTILHA COM AS FAMÍLIAS
<b>Dracena</b>	Realiza	Realiza	Realiza/ Apreender as atitudes das crianças; Avaliar informações; Autoavaliação.	Não	Sim. Através dos relatórios
<b>Hibisco</b>	Realiza	Realiza	Realiza/ Retomar anotações;	Não	Sim. Informes



			Reorganizar o planejamento.		breves e WhatsApp
<b>Violeta</b>	Realiza	Realiza	Não realiza	Não	Sim. Através dos relatórios
<b>Orquídea</b>	Realiza	Realiza	Realiza/ Perceber ações para propor novamente.	Não	Sim. Informes breves e WhatsApp

Fonte: Dados de pesquisa.

Essas entrevistas iniciais nos ajudaram a conhecer melhor como cada uma das professoras compreende a Documentação Pedagógica e alguns dos conceitos que se relacionam com esse processo, além de o relato delas possibilitar conhecer que estratégias de registros e compartilhamento realizam, para perceber como poderemos contribuir para avançar e consolidar a apropriação do processo de documentação.

Ficou evidente nas entrevistas realizadas que as estratégias desenvolvidas pelas professoras para acompanhar os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, narrar os seus percursos, ouvir as crianças e suas famílias eram desenvolvidas basicamente a partir de observações e realização de alguns registros dessas observações. Contudo, esses procedimentos não convergiam para a construção ou reconstrução da pedagogia vivida na escola. Não fica muito evidente nas falas das professoras o papel dos registros na autoavaliação e na reflexão sobre a prática, o que teria potencial para a promoção de uma docência mais autoral, ética e democrática.

Os procedimentos relatados para registrar as suas observações foram, principalmente, fotografias e pequenas descrições escritas realizadas no próprio cotidiano a partir de situações que chamavam a atenção delas. As professoras revelaram algumas concepções coerentes com os estudos mais recentes, as orientações oficiais e com a perspectiva presente na pesquisa. No entanto, ainda persiste uma certa dificuldade em traduzir em suas práticas algumas das ideias mencionadas, como a de protagonismo e de participação, típicas da Pedagogia democrática.

Nesse período, no mês de setembro de 2021, no qual estava sendo vivido de retorno ao atendimento presencial com as crianças, as professoras também estavam passando por uma adaptação. Em seus relatos, atribuem à essa adaptação a existência da dificuldade em efetivar outras formas de registro e realizarem procedimentos mais reflexivos.

É possível inferir, a partir das falas das docentes, que as maiores fragilidades estão nos atos de refletir e compartilhar os registros, principalmente de forma coletiva, tanto com as crianças como com suas famílias e, especialmente, com os pares, denotando não compreenderem o valor dessas ações, não apenas para tomarem conhecimento acerca das experiências vivenciadas pelas crianças, mas também como uma forma de gerar sentimento de pertencimento a esse contexto.

A prática da reflexão coletiva é característica marcante para as Pedagogias com foco na participação. Assim, foi a partir dos saberes apresentados pelas professoras participantes da pesquisa que estruturamos o plano dos encontros formativos a serem realizados. Do ponto de vista das docentes, as suas principais dificuldades versam em torno de questões práticas. Por exemplo, a professora Violeta questiona sobre “como começar” acrescentando que talvez a existência de um modelo (“um instrumento para anotar”) contribuísse para a compreensão desse processo, (Violeta, ENTREVISTA). Também a professora Hibisco relata sentir falta de um esquema a seguir, “uma estrutura que eu possa preencher, entender melhor para dar continuidade” (Hibisco, ENTREVISTA).

O fato de as professoras relatarem sentir a necessidade de maiores informações que se constituam como “modelos” ou “instrumentos” a serem preenchidos podem revelar algumas fragilidades em suas formações iniciais e continuadas, dado que evidenciam que para conseguirem dar início a práticas mais autorais, elas precisam compreender melhor sobre os significados de autoria, de participação, e sobre os próprios fazeres cotidianos e os modos com que as curiosidades das crianças podem sustentar o projeto pedagógico desenvolvido. Indagamos a que modelo de sociedade se vale uma educação não reflexiva, que apenas segue modelos prontos?

É importante trazer ainda duas reflexões acerca da insistente necessidade na construção de instrumentos prontos a serem preenchidos. A primeira é sobre o fato de as professoras não perceberem que o uso de um único formato para direcionar os seus olhares, que são múltiplos, para crianças múltiplas, poderia, talvez, lhes tirar a possibilidade de uma prática pedagógica mais autoral; a segunda reflexão é acerca da necessidade de ampliar o debate sobre este fato, ajudar as professoras e professores a perceberem esse processo, retomar a importância de se refletir, pois nos parece, que tem-se perdido a percepção de que refletir sobre a prática pedagógica é ação extremamente

necessária, enquanto o coro que requer a formulação de modelos prontos e produzidos em massa, tem aumentado.

Mas como ajudar a refletir? Aqui trazemos duas hipóteses de ação: fomentar a reflexão a partir de duas bases de intervenções formativas – por uma vertente que tensiona as certezas remanescentes de crenças transmissivas e em outra, a partir de exemplos da própria prática cotidiana, apontando caminhos e apoiando as decisões.

O fato é que o movimento reflexivo é fundamental e precisa ser fomentado, posto que “o pensamento reflexivo envolve um processo de investigação que afasta o indivíduo da impulsividade e das ações rotineiras” (PINAZZA, 2007, p. 78).

Por fim, talvez, outra questão ainda poderia ser levantada: as professoras estão informando que precisam realmente de algo que as impulse em direção à formulações de pensamentos e reflexões, e orientações que as ajudem a melhor direcionar suas observações e registros. Essa necessidade não pode ser ignorada. É importante que lancemos luz sobre essa questão. A educadora italiana Cristina Gilioli (2020, p. 114), considera, por exemplo, que:

A prática cotidiana tem necessidade de ser apoiada por instrumentos projetuais que sirvam de suporte à ação educativa e à didática dos educadores. A operacionalidade deve estar ao alcance de outros profissionais, com instrumentos de trabalho que confirmem profissionalismo e rigorosidade ao trabalho projetado e executado. Que tipo de anotação deve ser feita? Como manter a memória daquilo que acontece no cotidiano?

Para a coordenadora pedagógica, Gérbera, o fato de existir uma grande rotatividade de professoras na instituição é um fator de dificuldade para a implementação de transformações e para que as formações e estudos realizados se transformem, de fato, em prática vivida no CEI. Outra preocupação expressa pela pedagoga foi o fato de as assistentes educacionais não participarem de forma mais recorrente das formações continuadas oferecidas às professoras. Esta preocupação a levou a organizar momentos de estudo que incluíssem essas profissionais e nos trouxe também essa solicitação. Em suas palavras: “Eu me preocupo muito com a participação das assistentes. O professor precisa da assistente e a assistente precisa do professor. Então quando o profissional se sente valorizado, isso reflete na prática delas. (...)” (Gérbera, ENTREVISTA).

Diante da percepção de algumas fragilidades na gramática pedagógica que sobressai nas concepções das profissionais, buscamos traçar um plano de ação (ANEXO 3), que oportunizasse o diálogo acerca dos aspectos mais urgentes naquele momento, a

saber: a compreensão sobre o processo da Documentação Pedagógica, incluindo todos os elementos que a constituem.

### **4.3. Dialogando com as observações do cotidiano da instituição**

Como as concepções e orientações ressoam cotidianamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas no CEI, locus desta pesquisa? Para perceber esses elementos em ação, realizamos observações no CEI. As observações foram basilares para a organização das intervenções formativas, visto que partimos da premissa de que é importante conhecer para transformar e que as ações cotidianas servem como importante dispositivo formativo.

As observações realizadas possuíam, principalmente, o objetivo de conhecer a rotina da instituição, visualizar as práticas pedagógicas desenvolvidas, identificar as formas de registro utilizadas no cotidiano, compreender qual Pedagogia era desenvolvida, as relações estabelecidas (entre a coordenadora e as docentes, das docentes entre si e com as assistentes, docentes e crianças e profissionais com os familiares).

Para isso, fez-se necessário conhecer com profundidade o contexto que se apresentava antes e durante as intervenções realizadas.

Mesmo ciente de que “a observação é um processo complexo por não conseguir abarcar tudo e pela multidimensionalidade das coisas que por ela transitam, interna e externamente” (RIERA, 2019, p. 77), havia o desejo de conseguir registrar o máximo de informações, no sentido de conseguir captar as minúcias presentes naquela realidade relacionadas ao objetivo da pesquisa. Para isso, buscamos desenvolver uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2017), a qual desperta uma atitude crítica diante dos fatos, pois “é ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (FREIRE, 2017, p. 84).

Partindo da compreensão de que a [...observação] implica examinar e contemplar com atenção” (RIERA, 2019, p. 77), mas não de maneira fortuita, o roteiro de observação previamente estabelecido visou contribuir com a atenção e organização necessária.

Durante as observações, os registros foram realizados em um diário de campo e também através de fotografias e pequenos vídeos. As observações escritas abordaram várias impressões e narrativas da vida cotidiana, falas das docentes e das crianças, modos

de agir e de registrar, ou seja, elementos da vida, indícios que indicavam características da Pedagogia vivenciada, tudo isso com base em um roteiro de observação estabelecido pela pesquisadora (ANEXO 2). Todos os registros foram posteriormente analisados e, então, realizada uma curadoria buscando agrupá-los por características, como as que os relacionassem aos modos de operar transmissivo ou participativo.

É importante lembrar que o contexto local no qual as primeiras observações foram realizadas foi de adaptação ao retorno presencial das atividades escolares. Isso é muito relevante para buscar compreender as interferências existentes para que a situação comumente relatada como “novo normal” fosse sendo construída. Aspectos como receios e mudanças na organização dos grupos, após extenso período no qual as crianças estiveram distantes daquele ambiente, somam-se a outros vividos por cada uma das crianças e suas famílias, tornando esse momento histórico imprevisível e difícil de ser planejado com muita precisão.

Durante as primeiras observações (ocorridas nas duas primeiras semanas do mês de outubro de 2021), que aconteceram após as duas primeiras formações (no formato virtual) e antes do processo de formação realizado presencialmente, e também nas falas das docentes escutadas durante as observações e durante os encontros de formação, ficaram perceptíveis situações que evidenciavam a coexistência de modos distintos de ação pedagógica: por vezes tentativas de desenvolver práticas mais participativas e fundamentadas na escuta das crianças, por vezes fazeres baseados em ações de transmissão de conteúdos, transparecendo algumas posturas mais relativas ao “ensino” e à regulação das ações das crianças.

Evidências dessa natureza, de dualidade e contradição, também são descritas por Araújo e Oliveira-Formosinho (2016). As pesquisadoras, ao tratarem a complexidade e incompletude do processo formativo em contexto, destacam que “os processos de mudança não são isentos de ambivalências e contradições e de que necessitam de um tempo razoavelmente longo para que a estabilização e consolidação de aprendizagens se concretize” (ARAÚJO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 364). As autoras constataram que gerir as múltiplas integrações pedagógicas requer um alto grau de exigência de compreensão da docência.

Segundo as pesquisadoras (ARAÚJO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016), efetivar a integração entre teoria e prática às diferentes dimensões pedagógicas e às aprendizagens curriculares das crianças exige continuidade de processos formativos com

propósitos definidos e desafiadores. De igual importância, também a experiência de partilhar e construir alternativas a problemas concretos, revelam-se como potenciais fomentadores de práticas democráticas, problematizadas e refletidas em contexto, sob a inspiração teórica e de valores das pedagogias participativas, gestando novas ações, construídas a partir de um conhecimento praxiológico inédito, porque refere-se exclusivamente àquele microambiente.

As observações realizadas trouxeram elementos importantes para as nossas indagações a respeito dos elementos necessários para a realização de ações reflexivas, que não mais violem a natureza holística e autoral de crianças e de adultos.

#### **4.3.1. O cotidiano vivido no CEI: marcas da coexistência de diferentes Pedagogias**

Nesse item, apresentaremos as primeiras observações, que ocorreram no mês de outubro, do cotidiano da instituição lócus da pesquisa. As reflexões empreendidas neste tópico se deram a partir de alguns relatos registrados no Diário de Campo da pesquisadora. Estes, representam práticas recorrentes, ou seja, evidenciam certos saberes e concepções que se materializam no fazer cotidiano. Não há intenção de fazer julgamentos sobre as ações realizadas, tampouco de classificar os atos como certos ou errados, mas sim buscar compreender as ações desenvolvidas no cotidiano, tentando identificar os fatores que contribuem para sua efetivação.

Iniciaremos apresentando a rotina de um dia típico no CEI, em seguida, traremos um detalhamento dessa rotina vivida com as especificidades de cada um dos agrupamentos.

De modo geral, as crianças são acolhidas, por volta de 7 às 7:30 h, com brinquedos e ficam brincando de forma livre. Às 7:30 h recebem o primeiro lanche, o qual é servido na própria sala. Após o primeiro lanche, as crianças fazem higienização das mãos e dentes, e realizam propostas como roda de conversa, música ou de história; em seguida, ocorrem alguns contextos de brincar diversificados ou de investigação ou atividades mais diretas com elementos riscantes etc. As 9:00 horas é o intervalo das professoras, então, nesse momento as crianças são acompanhadas pelas assistentes educacionais, e brincam coletivamente no espaço denominado de parque de areia. Após 20 minutos, as assistentes é quem vão para o intervalo e as professoras passam a acompanhar o momento de parque. No retorno desse parque, as crianças desenvolvem

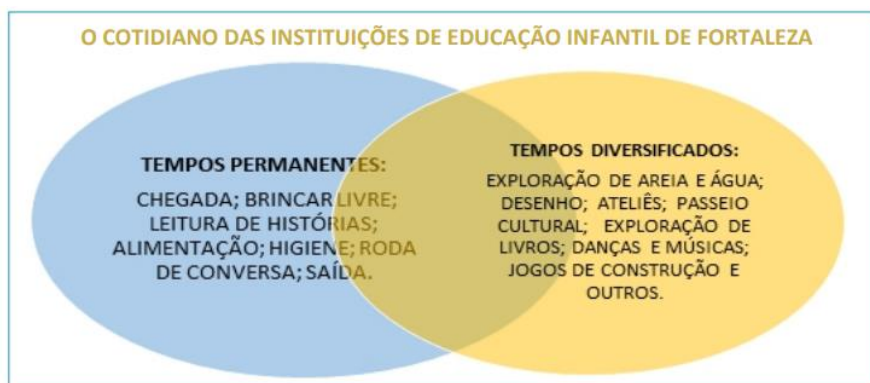
outras propostas um pouco breves, pois logo a seguir, os agrupamentos 1 e 2 se encaminhavam para o banho e as crianças do Infantil 3, se higienizam para o almoço. Após o almoço, as crianças dos grupos de Infantil 3 (atendimento parcial) aguardam os responsáveis e as crianças dos grupos de Infantil 1 e 2 são encaminhadas ao descanso.

No final da manhã e início do turno da tarde (11:00 às 13:00 h), as crianças dormem, após o almoço, por cerca de duas horas; vão despertando sem interferências em tempos diferenciados, algumas acordam primeiro, e o tempo das demais é respeitado. Quem acorda é convidado a brincar. Como os brinquedos encontram-se ao alcance das crianças, escolhem os brinquedos de acordo com suas preferências. Quando todas as crianças acordam, realizam uma roda com músicas e/ou contação de histórias, Em seguida, novamente as crianças brincam no parque, lancham e se higienizam, ainda participam de alguma outra proposta de investigação ou atividade riscante, para em seguida irem para casa.

Essa organização da rotina é orientada pela Proposta Pedagógica da instituição e Proposta Curricular municipal, as quais orientam a efetivação de “tempos permanentes” e “diversificados”. Ambos os documentos também enfatizam a importância da observação dos interesses e das necessidades dos bebês e das crianças bem pequenas para a constituição desses tempos da rotina. Esse destaque nos aponta para uma compreensão de que, embora a rotina possua diversos momentos, eles não devem ser vistos como acontecimentos em série, ocorrendo de forma fixa ou mecanizada, mas como organizadores importantes, que buscam garantir “oportunidades de viver situações importantes e necessárias para as crianças” (FORTALEZA, 2020, p. 52).

A seguir, a representação utilizada no referido documento para ilustrar o entrelace entre os tempos a serem promovidos nas instituições:

Imagem 16: O cotidiano das instituições de Educação Infantil de Fortaleza:



Fonte: Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (FORTALEZA, 2020, p. 50).

A organização da rotina nas instituições de Educação Infantil é uma temática que vem sendo debatida há alguns anos no campo da Pedagogia. Barbosa (2006), em publicação de referência sobre o tema, acentua a rotina como uma categoria pedagógica importante para a estruturação e o desenvolvimento do trabalho cotidiano nas escolas. Segundo a autora,

A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado. É possível afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. (BARBOSA, 2006, p. 35).

Dessa forma, os modos de organização da rotina são mais uma expressão do tipo de Pedagogia desenvolvido. As rotinas estabelecidas conduzem as práticas a serem vividas e como serão experimentadas, portanto, trazem as marcas das matrizes pedagógicas que orientam as práticas daquele contexto.

Em vista disso, problematizar a organização das rotinas também se faz necessário nessa tese, visto que ela é um elemento importante de concretização de concepções e valores, além de sua organização contribuir para a efetivação da transformação da Pedagogia. Como bem explica Barbosa (2006, p. 39), “as rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos”.

A rotina que transcrevemos revela evidências de organizações uniformes de vida cotidiana, orientados por uma ótica de conhecimento fragmentado. Pelo ângulo de uma perspectiva que compreende que o cotidiano vivido no CEI deve ser pautado na consolidação de um currículo que é constituído incorporando as vozes dos meninos e meninas que ali estão, vemos pouco protagonismo infantil sendo considerado na elaboração de planejamentos significativos e pouca escuta como princípio na atuação pedagógica. A observação dessas rotinas nos levou a perceber que seria importante dialogar com as docentes acerca de outros saberes, para além da Documentação Pedagógica, como o próprio entendimento de currículo, de participação, de escuta, de protagonismo infantil e, sobretudo, acerca do aprisionamento da rotina como elemento



que priva as crianças de viverem processos dos quais participem ativamente, não apenas em sua execução, mas também de sua formulação.

Para melhor detalhamento sobre as observações iniciais, apresentaremos sequências de experiências específicas observadas em cada um dos agrupamentos, a saber:

#### Sequência Agrupamento Infantil 1

Palavras-chave: Acolhimento – Atividade – Percepção de interesse

-As crianças são acolhidas pelas profissionais (professora e assistente) de forma tranquila, que cumprimentam a todas com “Bom dia! ”, as chamam pelos nomes e as convidam a brincar livremente com os brinquedos da sala. As crianças chegam em horários diversos, esse acolhimento dura cerca de 30 minutos. Quando a maioria das crianças chega, são convidadas a estar em roda. A professora canta músicas, convidando as crianças a cantar junto e acompanhar o ritmo da música. Esse momento, possui duração de cerca de 15 minutos, se encerra e a professora informa às crianças que será servido o primeiro lanche. Pergunta às crianças o que acham que é o lanche e uma delas arrisca um palpite: “É suco!” Durante o lanche, professora e assistente vão fazendo indagações às crianças sobre se desejam ajuda e se o alimento está gostoso e comemoram a cada criança que finaliza o seu suco. Em seguida, as crianças lavam as mãos e são convidadas a sentarem-se à mesa para realizar uma atividade de colagem com areia.

O convite é feito com a pergunta: “Quem quer brincar?”. Em seguida a professora vai explicando a atividade, dispondo um prato de plástico com areia: “Nessa semana, a gente vai trabalhar arte com diferentes materiais, elementos da natureza, areia, pedrinhas... Vocês querem fazer?” Entrega a cada criança um desenho pronto de uma aranha (a aranha foi a personagem de uma história que foi contada no dia anterior e as crianças mostraram interesse), e convida as crianças a colocarem cola e irem preenchendo o desenho com a areia. A professora e a assistente ficam sempre próximas às crianças e vão auxiliando (por vezes orientando, por vezes pegando na mão da criança) na construção das colagens. Ao final, a professora registra o nome da criança e entrega a caneta para que a criança faça a sua representação de escrita. Ao passo que vão concluindo, as crianças vão escolhendo brinquedos para brincar. No entanto, há crianças que preferem continuar desenhando e pedem mais papéis para esta ação. A professora então, dispõe de giz e papéis para que

continuem seus desenhos. Outras crianças, ao perceberem essa possibilidade, também se interessam e retornam à mesa, demonstrando interesse em também desenhar. Esse interesse por desenhar é acolhido e, assim, as crianças se dividem em duas atividades, entre desenhos e brinquedos. Essa é realizada até o momento de irem ao parque.

No retorno do parque, uma das crianças traz algumas folhas. Essa ação é percebida pela docente e valorizada, passando a explorar junto com as crianças, os elementos. A docente, então chama as demais crianças para também buscarem mais algumas folhas. As outras crianças se envolvem, a professora traz recipientes para que as crianças agrupem suas folhas. Elas jogam para cima, juntam, dividem, reagrupam nos recipientes..., após alguns minutos de exploração, por volta de 15 minutos, a professora convida todos a ajudarem a juntar tudo, pois está na hora do banho.

Imagem 17: Docente direciona a ação de colagem;



Imagem 18: Criança é incentivada a manusear os materiais com autonomia



Imagem 19: Criança realiza colagem livre sob o olhar atento da professora;



Imagem 20: Proposta de exploração de folhas coletadas no parque, sugestão de uma criança acolhida pela docente;



Fonte: Arquivo de pesquisa

A escolha dessa sequência de acontecimentos deu-se pelo fato dele representar uma dualidade de perspectivas pedagógicas, apresentando características transmissivas e participativas. A coexistência de práticas pedagógicas com influências de crenças que divergem conceitualmente pode representar um princípio de mudanças, na qual práticas pedagógicas baseadas numa pedagogia convencional se mantêm mesmo com o aparecimento de características participativas.

Para lançar luz a alguns conceitos importantes para esta tese, destacamos alguns saberes que subjazem aos fazeres. Assim, enfatizamos as ações de acolher com afeto, do uso dos brinquedos por escolha de cada criança, o fato de as crianças serem informadas acerca das ações que se seguem, os diálogos que ocorrem através de

perguntas, e, principalmente, a percepção e recepção pela docente do interesse de uma criança para continuar a exploração de elementos iniciadas no parque.

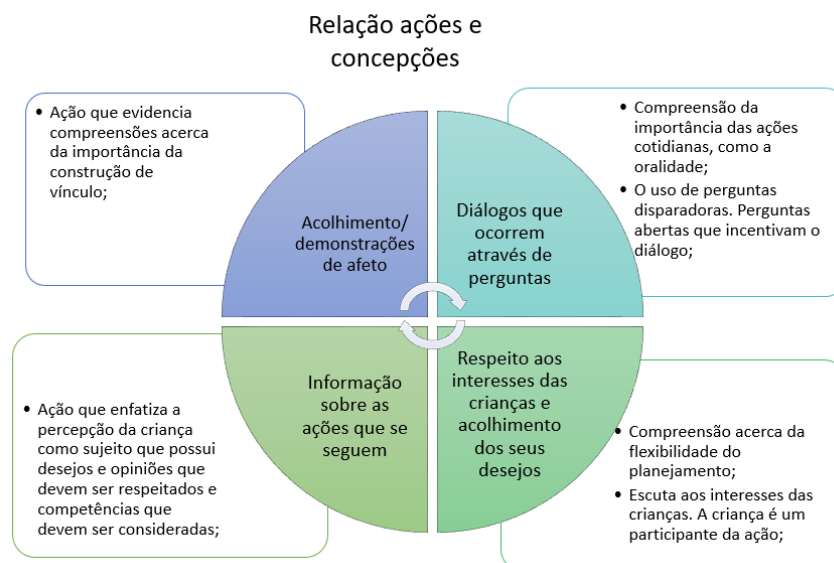
É possível identificar atitudes de respeito pelo sujeito criança. Acolher/oportunizar/informar/dialogar/perguntar/perceber são princípios que mostram uma imagem de criança e de adultos específicos.

Por outro lado, é preciso registrar algumas marcas de uma pedagogia transmissiva, como o uso de desenhos prontos e o controle exercido pela docente durante o preenchimento feito pelas crianças, numa ação excessivamente diretiva dessa exploração e uso de cola e areia, a qual deveria ser uma prática que possibilitasse mais autoria às crianças.

Os fazeres não estão isentos de saberes e valores. Portanto, fizemos o exercício de destacar princípios dos modos de fazer Pedagogia presentes nas ações descritas, mesmo que de forma inconsciente às profissionais, com o intuito de destacar a influência de concepções transmissivas acerca do papel de professor e de criança. É válido ressaltar que esse exercício não se trata de simplesmente classificar ação e as crenças/valores, mas sim, evidenciar como se relacionam as influências de diferentes matrizes pedagógicas nas diferentes ações.

Sugerimos que talvez uma maior consciência acerca dessas influências contribua para sua descontinuidade, como bem explicita Madalena Freire (2019): “Resgatar as lembranças da nossa história é entrar em diálogo crítico com nosso passado, e assim, entender, superar e esquecer de forma consciente.”.

Imagem 21: Possível relação entre ações e concepções que integram uma abordagem pedagógica participativa:



FONTE: Dados da pesquisa.

Imagem 22: Relação ações e concepções que integram uma abordagem pedagógica transmissivas e ações:



FONTE: Dados da pesquisa.

É um grande desafio que as professoras se conscientizem cada vez mais sobre o que as move, entendendo os saberes/valores/tradições que são presentes em suas ações. Tal consciência é um passo fundamental para gerar o sentimento de necessidade de transformar o que é orientado por uma base pedagógica burocrática e potencializar o que vem sendo realizado a partir de matrizes pedagógicas condizentes com as concepções que valorizam e escutam as crianças.

Sara Araújo (palestra, 2019<sup>33</sup>) explica que, embora o contexto educativo seja permeado por conhecimentos e ideários situados em diferentes perspectivas pedagógicas, que por vezes se dão independentes da consciência dos profissionais, é a tomada de consciência que provoca a mudança e a permanente busca por melhorias. Dessa forma, consideramos que a efetivação da Documentação Pedagógica poderia contribuir efetivamente para a consciência das professoras acerca de elementos importantes da sua prática pedagógica. A não conscientização, ao contrário, fortalece as pedagogias denominadas por Formosinho e Machado (2007) de pedagogia do autor anônimo. Como bem alerta João Formosinho (2018):

O pedagogo anônimo “ganha corpo” numa pluralidade de atores/autores sociais que, tendo interiorizado o saber construído pelos autores/atores da

<sup>33</sup> Palestra realizada para o Grupo de extensão Mirare – UFC.

história coletiva, o “materializam” (em decretos, normas, regulamentos, instruções, projetos educativos e projetos curriculares de escola, de turma, etc.). (FORMOSINHO, 2018, p. 19).

Refletimos que mesmo que as docentes apresentem indícios de práticas pedagógicas na qual apresentam possibilidade de escuta, fruição, flexibilidade, também permanecem com a manutenção de propostas de atividades que parecem ser uma resposta a alguma necessidade oriunda de uma concepção escolarizante de Educação Infantil.

O uso do desenho pronto para ser preenchido pela criança talvez remonte a essa necessidade, dar uma resposta aos pais, à comunidade, como se apenas aquele momento pudesse ser classificado como “pedagógico”. Talvez tal insistência tenha origem no histórico ainda recente de implementação da Educação Infantil como etapa da educação básica brasileira. Outro fator a ser mencionado é a fragilidade ainda existente nos cursos de licenciatura em Pedagogia, como bem constata Barbosa (2016, p. 133):

É fundamental reconhecer que o curso de licenciatura em Pedagogia tem falhado na formação dos profissionais da docência em educação infantil. As crianças de 0 a 3 anos estão invisíveis nos currículos, as disciplinas metodológicas centram-se em áreas de conhecimento acadêmicas nem sempre pertinentes à creche. A brincadeira e os jogos não têm relevância na formação, pois essas disciplinas (jogo, ludicidade, recreação, brincadeira, música, artes plásticas) quando estão presentes, têm caráter complementar, muitas vezes instrumental, e não são vistos como fundamentos de uma pedagogia específica; o cuidado não é tomado como pressuposto teórico e prático da ação pedagógica na educação infantil; a alimentação, o sono, o banho perdem seu caráter pedagógico. As culturas infantis não são estudadas. Essas ausências no Curso de Pedagogia apontam uma formação inicial extremamente precária para a docência na Educação Infantil.

Tais fragilidades deixam os docentes suscetíveis às pressões sociais, resultando em práticas contínuas de repetição de suas experiências pessoais, sem rupturas, sem reflexão. Barbosa e Richter (2015) referem-se à pressão existente na sociedade acerca do processo de escolarização das crianças que pesa sobre as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Segundo as pesquisadoras, “a educação escolar enfrenta o impasse da exigência de responder quantitativamente à sociedade nos aspectos materiais de seus conteúdos padronizados e objetivos planejados a partir de escores.” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 487). Importante acrescentar a cultura muito presente no Ceará da “alfabetização na idade certa” e valorização do desempenho das crianças em testes de larga escala, o que pode ampliar a referida pressão.

No exercício de ser docente das infâncias, incidem diferentes e complexas estruturas, intrapessoal e interpessoal. No âmbito externo, as pressões presentes na sociedade, como as descritas anteriormente, exercem forte influência. No âmbito

intrapessoal, as experiências vividas pelas profissionais<sup>34</sup> marcam suas percepções e seus modos de ação.

Barbosa (2016) chama a nossa atenção para a existência dessa influência no processo de constituição dos docentes, e, portanto, da necessidade de não serem excluídas das reflexões sobre os processos de constituição de suas profissionalidades, e muito menos ao se propor as formações desses profissionais, posto que “(...) essa formação anterior, seus posicionamentos, suas escolhas (que não são neutras) dependem das oportunidades que tiveram anteriormente.” (BARBOSA, 2016, p. 137).

A Pedagogia marcada pela centralidade nos produtos, segundo Oliveira-Formosinho (2007, p. 17), é a Pedagogia da transmissão. A autora ainda tece reflexões acerca da persistência desse modelo, a que pode ser explicado por sua “simplicidade, previsibilidade e a segurança da sua concretização, pois ele representa um processo de simplificação centrado na regulação e no controle de práticas desligadas da interação com outros polos (...)”.

A insistência da presença de características dessa Pedagogia precisa ser entendida e, sobretudo, discutidas alternativas que tragam a segurança de que necessitam as docentes para abandonar de vez o referido modelo.

#### Sequência Agrupamento Infantil 2

Palavras-chave: Brincadeira coletiva – Tempo de espera – Coordenação motora – Contexto de riscar

-As crianças são acolhidas na sala, de forma atenciosa. À medida que chegam, são orientadas a guardarem seus pertences e, em seguida, buscam brinquedos para brincarem de forma livre. Após todas as crianças chegarem e tomarem o desjejum, a professora e a assistentes as chamam para participarem de uma brincadeira organizada no espaço externo a sala. A brincadeira consiste em equilibrar uma bola com uma espécie de taco

---

<sup>34</sup> As experiências vividas pelas professoras se mostraram presentes em diferentes oportunidades, sobretudo nos diálogos formativos, nos quais as professoras eram confrontadas sobre a realização de algumas atividades, como o uso de desenhos prontos, o ensino de letras do alfabeto de forma isolada. É válido informar que nas oportunidades de reflexão sobre o assunto, as afirmações das docentes, em unanimidade, as consideravam como práticas de repetição e desinteressantes. Intriga o fato de que, embora, elas relatem não serem boas práticas, permanecem as realizando. Assim, não é possível mensurar em que medida, a compreensão de que “aprendemos mesmo assim” afeta a cada uma, mas é possível afirmar que há interferências de um “autor anônimo”.

de madeira, e direcionar a bola até o “gol”, uma caixa. A brincadeira parece ser divertida para as crianças, que se envolvem e se empolgam. Contudo, o interesse, rapidamente vai se dissipando, posto que há muitas crianças envolvidas na mesma atividade e apenas um taco e uma bola para todas as crianças, fato que torna o tempo de espera longo. Essa atividade tem duração de cerca de 20 minutos. Ao retornarem para a sala, a professora organiza outra atividade e as crianças são convidadas a sentarem à mesa. Dessa vez, elas devem equilibrar feijões em uma colher e passar os mesmos de um recipiente para o outro. Na mesma turma, há um painel exposto com um suporte de papel para que as crianças possam fazer desenhos sempre que se sentirem interessados. Quando a atividade com os feijões se encerra, algumas crianças vão fazer desenhos livre nesse painel. A professora informa que o mesmo partiu da observação do desejo das crianças por desenhos e riscadores.

Imagem 23: Brincadeiras coletivas – Tempo de espera



Imagem 24: Proposta de atividade



Imagem 25: Organização de proposta livre de escrita



Fonte: Arquivo de pesquisa

As atividades presentes nessa sequência parecem ser subsidiadas por saberes com princípios em matrizes transmissivas. Sobretudo o tempo de espera e a preocupação com a aprendizagem motora fazeres remetem ao caráter de uniformidade das propostas planejadas. Contrastando com esses fazeres, há um indício de materialização da escuta, em forma de organização de contextos de livre exploração.

Enfatizamos as ações de acolher com afeto, a compreensão do brincar como ação importante, e, principalmente, do respeito da docente aos interesses das crianças, o que se concretizou na organização de um contexto de escrita livre.

Além disso, é possível arriscar afirmar que a coordenação motora é uma grande preocupação das professoras dessa etapa da educação. O desenvolvimento dessa dimensão é visto como um pré-requisito importante para a alfabetização, portanto,

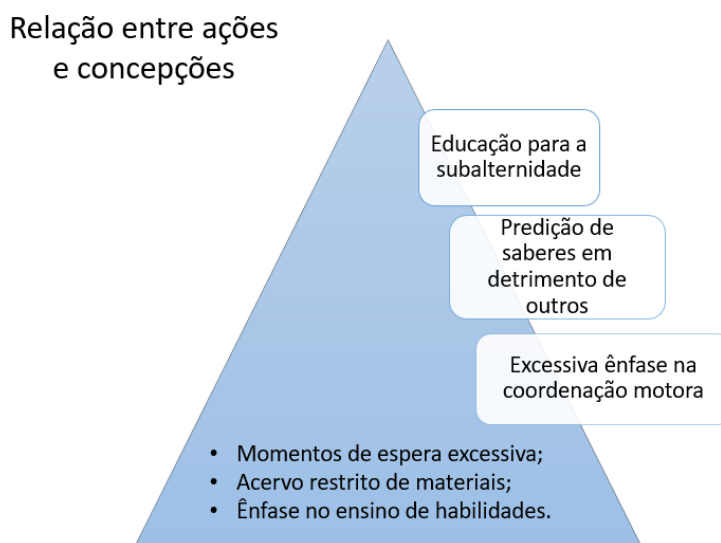
permeia grande parte das propostas de atividades encontradas nas mais diversas instituições de Educação Infantil. Esse fato é muito preocupante e denota a manutenção de uma conduta que é vista como muito importante para a sociedade, e por isso, mantém-se enraizada nos fazeres pedagógicos, mesmo que sem significado para as crianças. Ajudar as docentes a perceber outras possibilidades de atuar nessa dimensão faz-se necessário.

Imagem 26: Possível relação entre ações e concepções que integram uma abordagem pedagógica participativa:



FONTE: Dados da pesquisa.

Imagem 27: Possível relação entre ações e concepções que integram uma abordagem pedagógica transmissiva:



FONTE: Dados da pesquisa.



As ações observadas nesse agrupamento denotam um planejamento que deriva de preocupações que remetem a um currículo focado em desenvolver habilidades e competências que se julgam necessárias. As crianças brincam, mas com o objetivo de desenvolver uma habilidade. A existência de um longo período de espera evidencia que a criança não está no centro do planejamento, mas a atividade a ser executada é vista como mais importante, e por isso, todos devem executá-la da mesma forma e no mesmo tempo.

Uma alternativa a esse estado de espera poderia ser dispor de organizações variadas nos ambientes com características reais dos indivíduos que ali habitam. Ou seja, aliando arquitetura aos ambientes, “formados por um conjunto de elementos físicos, sociais e culturais compostos de espaços, mobiliários, objetos, decorações e construções das crianças e dos adultos que provocam inúmeras informações, comunicações, vivências pessoais e coletivas.” (HOYUELOS, 2020, p. 119). Ter uma proposta que indique que houve uma escuta e que as crianças foram consideradas em sua organização, é uma evidência que mostra que há uma compreensão sobre trazer contextos baseados nos interesses apresentados pelas crianças.

Nesse sentido, é fundamental a compreensão de que o valor da experiência é realmente o mais importante nos contextos voltados às infâncias, como bem explicita Fortunati (2018, p. 99): “Não há meta a ser alcançada, lição a ser aprendida ou atividade para finalizar. A experiência ou a brincadeira são valiosas por si só”. Tais aspectos, nos parecem, que não são estruturantes na maioria das atividades descritas nessa sequência.

### Sequência Agrupamento Infantil 3

Palavras-chave: Roda de conversa – Brincadeira – Atividade proposta

-As crianças são acolhidas com frases de “Bom dia!”, com sorrisos e sendo chamadas por seus nomes. Ao entrar na sala são convidadas a brincar com blocos lógicos. Professora e assistente dispõem alguns blocos nas mesas para que as crianças façam diferentes experimentações. As docentes as incentivam e ficam próximas realizando perguntas, como “o que você fez?” e dizendo: “que lindo!”. Uma das crianças não se interessa por essa brincadeira, no entanto, não lhe é oferecido outra opção. Após cerca de 10 minutos, ela passa a explorar também esses materiais. Em seguida, depois de cerca de mais 15 minutos, quando mais algumas crianças chegam, o convite para formarem uma roda é

feito. As crianças ajudam a posicionar as cadeiras em um semicírculo e as docentes cantam cantigas de acolhimento e músicas que envolvem movimentação. Após as cantigas, passam a relembrar a atividade de mistura de cores realizada no dia anterior, para isso a professora mostra bolinhas com a respectivas cores utilizadas. Faz perguntas sobre as cores de cada bola e o resultado da mistura dessas cores são feitas, mas não é dado tempo hábil para que as crianças pensem, busquem na memória ou realizem hipóteses, a própria professora logo informa a resposta e as crianças as repetem. Em seguida, realizam uma brincadeira na qual as crianças tentam, organizadas em duplas, acertar as bolas coloridas em um alvo (cesta) que é segurado pela professora. Fazem uma pausa para lanche e brincar no parque. Quando retornam, as crianças recebem recipientes e a professora informa a proposta de que façam bolinhas com papéis e agrupem em seus recipientes. O objetivo é agrupar as bolinhas. As crianças realizam os comandos e fazem as bolinhas, inicialmente com interesse, mas logo esse entusiasmo se dissipa e elas vão concluindo a atividade rapidamente. A quem conclui a proposta é permitido buscar algum brinquedo para usar enquanto aguarda a chegada dos familiares.

Imagem 28: Atividade proposta – brincar com blocos. Mesmo essa atividade não interessando a todos, não foram ofertadas outras opções



Imagem 29: Roda de música e conversa



Imagem 30: Brincadeira proposta – acertar as bolas no alvo



Imagem 31: Atividade proposta – rasgar os papéis e fazer bolinhas



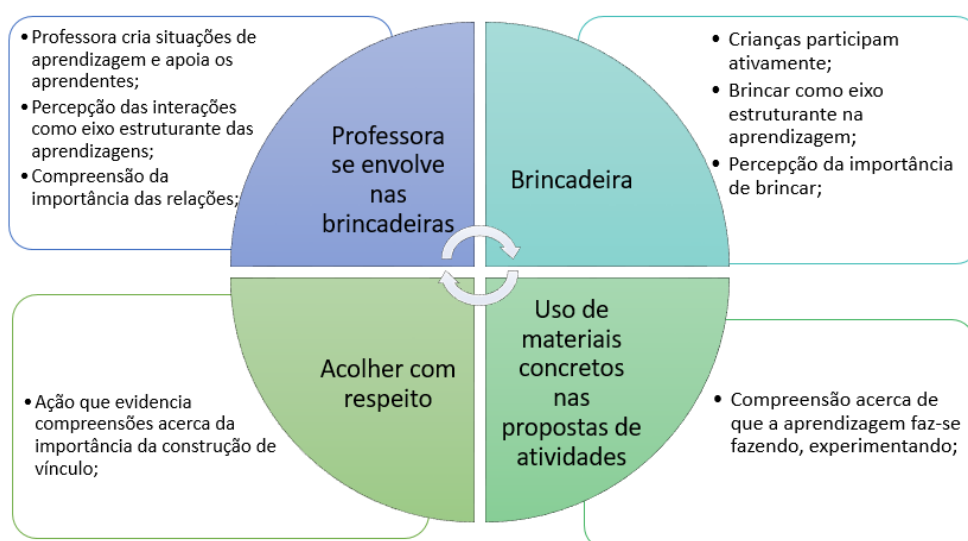
Fonte: Arquivo de pesquisa.

A sequência observada no agrupamento Infantil 3, como nos narrados anteriormente, percebe-se a presença de ações importantes como acolhimento, atenção e a possibilidade de brincadeira, inclusive na qual a professora também se envolve, proporcionando um momento divertido de interação entre adultos e crianças.

Todavia, tecemos uma reflexão acerca da uniformidade na oferta dos materiais. Mesmo que, no decorrer das ações, apareçam evidências de aproximação por parte das docentes de práticas baseadas na participação das crianças, através de ações que expressam a intenção de diálogos por meio da realização de perguntas e de palavras de incentivo e da busca por envolver as crianças nas ações, por intermédio de brincadeiras e interações atraentes entre crianças e os adultos, a forma como essas ações acontecem revelam contradições em relação às matrizes pedagógicas que deveriam embasar essas ações: as perguntas são feitas de forma burocrática, não parece haver um verdadeiro interesse em ouvir as crianças; as crianças brincam, mas esse brincar se dá através de uma única opção de brinquedos, com poucas possibilidades de exploração; a participação das crianças parece estar limitada ao cumprimento dos comandos das docentes; as atividades propostas denotam o objetivo de que as crianças adquiriram capacidades pré-estabelecidas, centradas na aprendizagem de habilidades específicas, através de ações de ensino.

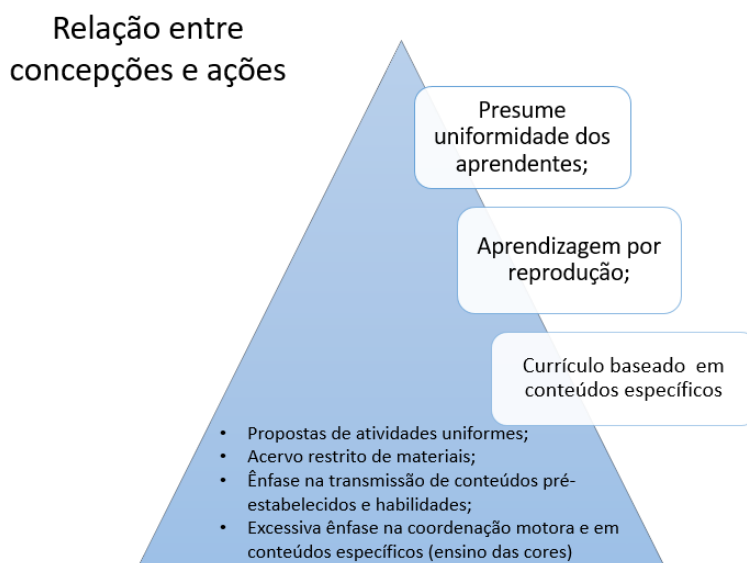
Em síntese, acolher/perguntar/incentivar/brincar são práticas cotidianas que indicam uma imagem de criança e de docente com predisposição à participação e interação de forma lúdica. Por outro lado, a uniformidade das propostas, a pouca disponibilidade para escuta e a materialidade escassa revelam uma imagem de educação com marcas na centralidade docente.

Imagem 32: Possível relação entre ações e concepções que integram uma abordagem pedagógica participativa:



FONTE: Dados da pesquisa.

Imagem 33: Relação entre ações e concepções que integram uma abordagem pedagógica transmissiva:



FONTE: Dados da pesquisa.

O uso de propostas adequadas e suficientemente estimulantes, é destacada pelas teorias ecológicas de educação, nas quais as trocas contínuas entre ambientes e indivíduos são fundamentais (HOYUELOS, 2021). Edwards (2016, p. 173) considera como uma das atribuições do docente “provocar ocasiões de crescimento intelectual genuíno para uma ou mais crianças”. Na mesma direção, Fee e Pascal (2019, p. 270), ao descreverem um estudo de caso de sucesso, concluem sobre a importância de as crianças se tornarem “aprendentes competentes, automotivados e resilientes ao longo de toda a sua vida”.

Talvez possa ser considerado que as sequências de atividades descritas no episódio, embora, provavelmente, surjam de uma intenção de realizar uma ação concreta com as crianças, oportunizando brincadeiras e interações, não denotam a complexidade e reflexão necessária acerca de o que seria experiência para essas crianças, de forma significativa. Ao que parece, há apenas uma repetição de propostas presentes historicamente em turmas de Educação Infantil.

Nos parece necessário desenvolver, como sugere Santos (2021, p. 78), “rotinas do pensamento”, as quais auxiliem as docentes a se colocarem diante de seus pensamentos e refletir sobre suas estratégias. Segundo a autora, é necessário “pensar, para identificar questões, para buscar evidências do nosso pensamento e possíveis caminhos para avançarmos no processo de aprendizagem”. Na perspectiva das rotinas de

pensamento, busca-se o diálogo entre as percepções e as hipóteses sobre o conhecimento experimentadas por diferentes profissionais de um mesmo contexto.

Todavia, o que nos parece que prevalece são práticas ainda subsidiadas por saberes que as percebem como necessárias e importantes, como por exemplo, o desenvolvimento da coordenação motora para o sucesso escolar. Aqui cabe uma reflexão sobre as formas como historicamente as atividades que se relacionam com certas aprendizagens são implementadas. Isso não significa que desconsideramos a importância de algumas dessas aprendizagens, no entanto, questiona-se a forma escolarizada que permanece ainda vista como única via para o desenvolvimento dessas aprendizagens. Desconsiderando possibilidades mais adequadas. No caso do desenvolvimento motor, por exemplo, ele pode ser fomentado em atividades lúdicas nas quais o desenvolvimento motor amplo e fino não são o objetivo final, mas são estimulados pela realização de atividades meios.

Aqui, também é importante considerar a escolha das materialidades utilizadas, sobretudo na atividade com papéis. Questionamos se há rigor na escolha desses materiais, no sentido de proporcionarem reais oportunidades de experimentação, criação, exploração, construção, ou é apresentado às crianças apenas uma possibilidade de uso, limitando as condições de aprendizagem.

Outrossim, levantamos questões acerca do sentido de participação, o qual sustenta a realização das atividades propostas. Qual seria o sentido de participação que embasa as referidas propostas? A participação, da forma que se apresenta, poderia ser considerada como a efetivação de um direito de aprendizagem? Como as docentes têm compreendido o sentido da participação nas diferentes propostas?

Percebemos de forma muito tímida as iniciativas que partem da escuta das crianças. De acordo com as orientações existentes na rede municipal, na Proposta Pedagógica da instituição e de acordo com as informações proferidas pelas docentes em suas entrevistas, a escuta deveria ser basilar para a organização do planejamento. A elaboração de contextos a partir da escuta das crianças e de suas famílias, em diálogo com a proposta educativa, valoriza as culturas das infâncias e as culturas locais, criando ambientes educativos pautados em uma “ética das relações” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013) e em uma “ética do encontro” (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003), que são aspectos importantes de Pedagogias Participativas, com as quais podemos aprender a desenvolver a nossa própria Pedagogia.

É necessária a busca por equilibrar uma organização que permita que haja autoria das docentes e das crianças, sem que ocorra o risco de esvaziamentos que levem a longos períodos de espera, como encontrado na pesquisa de Cruz (2007). Esse tema também foi uma preocupação presente nos encontros de formação empreendidos nesse contexto, os quais descreveremos no capítulo a seguir.

## **5. OS DESAFIOS DA (DES)CONSTRUÇÃO DE SABERES E FAZERES PEDAGÓGICOS: O PERCURSO FORMATIVO VIVIDO COM AS PROFESSORAS**

Este capítulo narra a trajetória dos encontros de formação realizadas junto ao grupo de professoras que atuam no Centro de Educação Infantil definido como locus desta pesquisa. A configuração de contextos formativos baseados no diálogo e na construção coletiva dos envolvidos é um importante constituinte em uma pesquisa-ação. Em vista disso, as situações de formações partiram, principalmente, de duas organizações específicas, a saber: diálogos formativos (inicialmente virtuais, e em seguida, presenciais no próprio CEI) e através da troca de experiências, ampliação teórica e dúvidas realizadas em um ambiente virtual (grupo de WhatsApp).

A realização de diálogos formativos buscou responder ao objetivo específico de, junto com as professoras da EI, descrever as transformações que repercutiram do processo de apropriação da Documentação Pedagógica. Este capítulo também responde ao objetivo de caracterizar a intervenção formativa desenvolvida e sua contribuição para a transformação das práticas pedagógicas de professoras da EI, identificando as estratégias formativas e os princípios que emergiram do processo.

É pertinente mencionar que quando nos referimos nesta tese acerca de um movimento de “desconstrução”, estamos partindo do pressuposto de que a docência do professor de educação infantil está em constituição, assim como da existência de “matrizes pedagógicas” (FURLANETTO, 2009) que compõem as práticas pedagógicas desses docentes e que estas necessitam passar por um processo de desconstrução, posto que não são adequadas às especificidades dessa etapa da educação (aliás, há práticas que sequer são adequadas para outras etapas). Aqui, a ideia de desconstrução tem como suporte o que assevera o filósofo Jacques Derrida (2004) ao explicar que desconstruir é questionar, decompor e reorganizar certos pensamentos e limites construídos socialmente.

Também Paulo Fochi (2019) traz o entendimento de que para desconstruir as aprendizagens que sustentam a docência, é preciso superar o abstracionismo e o generalismo. Pensando nisso, a organização dos momentos de intervenção foi fundamentada em movimentos dialógicos à luz de teorizações pertinentes à temática,

escuta das manifestações das professoras sobre o tema e relação com a prática vivida no CEI.

Também esses momentos tomaram como base os saberes que foram sendo constituídos acerca da formação de professores, como nas propostas de formação pautadas no exercício crítico-reflexivo (ZEICHNER, 1993) e nos movimentos de reflexão sobre a ação e reflexão na ação (SCHON, 1992), além de inspirados em outros movimentos existentes de transformação, que compreendem que a conscientização da ação é uma base necessária para a reformulação das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Também outros estudos que realizaram formações em contexto, como as pesquisas realizadas por Sara Araújo e Oliveira-Formosinho (2016), Mônica Pinazza (2014), Fátima Saboia (2011), Paulo Fochi (2019), serviram de importante fonte de inspiração e informação para a organização da pesquisa-ação.

Quais competências pedagógicas poderiam ser assumidas como essenciais para a construção de uma nova práxis? Essa questão nos acompanhou durante os momentos de formação em contexto ocorridas no decorrer da pesquisa, na tentativa de superar a dualidade de práticas e contradições. Para nos ajudar a respondê-la, nos apoiamos em pesquisas anteriores que apresentam resultados com os quais concordamos, como Cruz (1996, p. 84-85), que concluiu que

[...] entre as habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas, contribuindo para instrumentalizar o educador a realizar um trabalho de maior qualidade, destacam-se a observação (das crianças e de si mesmo) e a possibilidade de descentralização do próprio ponto de vista, esforçando-se em compreender a perspectiva da criança, o que envolve a possibilidade de questionar o pensamento da criança, procurando realmente entendê-lo, problematizá-lo, instigá-lo.

Assim como Araújo e Oliveira-Formosinho (2016, p. 352), partimos do pressuposto da formação em contexto como um “processo privilegiado para a reconstrução da pedagogia, pressupondo uma dialética entre a formação, a ação e a investigação”. Tal compreensão se mostra como mais coerente com a gramática pedagógica na qual também nos assentamos.

Considerando que a principal fonte de inspiração para essa tese são os postulados das vivências empreendidas na região italiana de Reggio Emilia, ousamos nos apoiar também nas situações de estudos e confronto realizados pelos educadores daquela região. Mara Davoli (pedagoga italiana), ao se referir sobre como Loris Malaguzzi influenciava e buscava direcionar as professoras na efetivação de práticas coerentes com



o que vinha sendo construído em relação ao ideário de educação, de professor e de criança daquela localidade, mencionou como o pedagogo as inspirava, direcionava e apoiava para que criassem condições próprias de dar continuidade aos processos iniciados e a necessária parceria. Nas palavras da pedagoga: “Ele [Loris Malaguzzi] nos colocava no caminho, a partir daí, sentíamos a liberdade e a responsabilidade de segui-lo. [...]” (DAVOLI in HOYUELOS, 2020, p. 220).

Concordamos com Samia (2016, p. 27-28), ao sintetizar o desenvolvimento profissional na corrente reggiana como um direito do profissional, um “permanente processo de pesquisa e renovação, que tem grande impacto no fortalecimento da qualidade da interação adulto – criança. (...). Um processo de âmbito individual e coletivo, capaz de provocar mudanças internas que reverberem nas crianças.”.

Essa foi a ideia inicial que nos direcionou na organização e planejamento de situações de estudo, de confronto de ideias e de interpretação que suscitassem debates oportunizando as reflexões necessárias para a desconstrução das concepções que precisassem ser desconstruídas e fortalecimento das ideias que precisassem ser fortalecidas. O objetivo era que, assim, as professoras se sentissem encorajadas e conscientes da responsabilidade de consolidar as transformações necessárias a partir do estabelecimento do processo de Documentação Pedagógica.

É fundamental ressaltar que, embora partíssemos de uma organização inicial compreendida como necessária, a composição dos estudos foi orientada principalmente pelo que foi observado pela pesquisadora na própria instituição, pelo que foi partilhado pelas professoras nas entrevistas, no grupo de WhatsApp e pelo que foi surgindo nos próprios encontros. Além disso, também foi possível contar com o olhar da coordenadora no sentido de perceber outras necessidades das professoras e situações que considerava importantes de serem refletidas coletivamente.

Assim, partindo das produções de vários autores e dos princípios da inspiração italiana, seguimos uma organização prévia, mas esta foi sendo reconstruída a partir de necessidades apresentadas pelas participantes, trilhando um caminho próprio, situado e contextual, considerando nessa organização uma aproximação dos sentidos atribuídos à experiência, conforme Larossa (2002).

Uma consideração importante da qual partimos foi a de que não há efetivação da Documentação Pedagógica longe da reestruturação da ação, a qual pode ser subsidiada por meio de uma intensa formação continuada e contextualizada, que também precisa ser

reestruturada, para dar conta de problematizar cotidianamente as concepções docentes que direcionam as práticas pedagógicas.

Compreendemos também que é importante que a formação continuada se constitua “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Para ajudar a melhor compreender os elementos centrais apresentados pelas docentes e aprofundar o entendimento sobre quais transformações repercutiram do processo de apropriação da DP e de que modo a intervenção formativa desenvolvida contribuiu para essa transformação das práticas pedagógicas, as primeiras intervenções foram direcionadas, principalmente, por dois objetivos: conhecer as compreensões das professoras, ouvir suas dúvidas, seus saberes, suas compreensões, seus modos de pensar, suas inquietações e apresentar os principais fundamentos norteadores do processo de Documentação Pedagógica,

Um movimento dialógico com o intuito de buscar reconhecer em suas falas, perguntas, medos, os elementos necessários para a efetivação da transformação, assim como o que pontuassem como dificultadores desse processo. Essas falas são fundamentais, pois são as “molas propulsoras” da proposta cíclica que aqui projetamos, visto que o processo tem como base a reflexão sobre a própria prática.

A seguir, apresentamos o planejamento dos momentos formativos realizados junto ao grupo de professoras no CEI:

1º ENCONTRO (Agosto/2021)	
PROPOSTA DE TRABALHO	PERGUNTAS E COMBINADOS INICIAIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o grupo;</li> <li>- Conversar sobre porque compreender e buscar efetivar a DP;</li> <li>- Construir o cronograma de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informes e esclarecimentos sobre a pesquisa;</li> <li>- Como efetivar a DP?</li> <li>- Construir o cronograma de trabalho.</li> </ul>

Neste primeiro encontro, além de apresentar a pesquisa, nós nos propusemos a dialogar com as docentes no sentido de buscar interpretar suas primeiras compreensões sobre educação, sobre docência, sobre crianças, enfim, as conhecer para nos aproximar.

Esse primeiro momento também foi muito importante para nos ajudar a traçar os percursos de forma participativa, a partir de elementos que as professoras já apresentavam como saberes e as incompreensões e/ou obstáculos a serem superados para que consigam concretizar os processos da Documentação Pedagógica.

Nesse encontro, as docentes foram sendo instigadas a partir da apresentação de três mini histórias que transbordavam intencionalidade, potência das crianças, relações, bem-estar, participação, cultura, continuidade, enfim, uma gramática pedagógica específica. No decorrer das reflexões, os convites para o debate estimulavam para que buscassem perceber-se naquelas histórias, semelhanças e distanciamentos entre as ações observadas e suas próprias práticas pedagógicas. Também foram convidadas a irem percebendo o poder das narrativas, da comunicação. Mas principalmente, para que percebessem outras possibilidades de ação, de organização das práticas pedagógicas.

Também foram apresentados os conceitos iniciais sobre a Documentação Pedagógica e a diferenciação dos conceitos de documentar, documentação e Documentação Pedagógica. Houve um esforço desde o início de tornar explícita a compreensão de não há DP apartada de uma prática pedagógica participativa.

No decorrer do encontro, houve relatos sobre os primeiros contatos que as professoras e assistentes tiveram com essa temática, no ano de 2019, na formação continuada ofertada pela SME e através da participação das profissionais em uma palestra ministrada por Paulo Fochi na cidade de Fortaleza.

Como exemplo dos relatos, apresentamos as contribuições da coordenadora pedagógica, assistente educacional e professora Violeta sobre o assunto, neste dia:

Nessa época [2019], tudo o que as crianças faziam, a gente já ficava pensando já na documentação pedagógica que dava para fazer, se a criança, no parquinho já trazia uma folha, a gente já olhava uma para outra e pensava: o que ela quer dizer? Dá para fazer um projeto? (Assistente).

Como estávamos nesse processo de estudar na creche, todas estávamos bastante envolvidas, (...) as meninas pegaram gosto, tudo dizia: “Ah, isso dá um projeto!” (Coordenadora).

Quando você entra num fluxo de pensar em algo e vivenciar aquilo, você vê isso em tudo. (...) a gente vê que é tudo muito rico, parte mesmo de uma mudança de paradigma muito grande e todo mundo aqui está disposto a vivenciar. (Violeta).

Esses relatos exemplificam algumas ideias presentes no grupo. Pelo exposto, assistentes educacionais, professoras e coordenadora já estiveram envolvidas em estudos sobre o tema, e sentiram-se motivadas por essa temática a direcionarem suas práticas pedagógicas. A assistente e a coordenadora trazem um aspecto mais diretivo, ao mencionarem os projetos pedagógicos que eram influenciados pelos registros. Já a professora Violeta explicita uma percepção de transformação mais complexa, ao

mencionar a necessidade de uma mudança de paradigma, o que nos aponta que ela possui a percepção de que é preciso mudar a forma de fazer pedagogia.

Foram feitas propostas para que começassem a pensar: *O que significa para mim ser uma professora de crianças pequenas?* E foi enfatizada a importância de nos questionarmos constantemente e intencionalmente sobre como essas ideias se concretizam nas práticas cotidianas. Com o intuito de ajudar a perceber o quanto de uma matriz pedagógica tradicional ainda há presente em cada uma, para com isso, alterar essa matriz, as professoras também foram convidadas a expressar suas ideias iniciais sobre o que é a Documentação Pedagógica. As colocações das docentes serviram como mote para dar continuidade aos diálogos no encontro seguinte.

As expressões das professoras sobre o que compreendem como Documentação Pedagógica foram: ser uma abordagem interessante, fazer registros, visitar as documentações, compartilhar com as colegas e com as crianças, possibilidade de melhorar a prática, o fato da documentação se iniciar nas observações feitas através dos registros e oportunidade de ver as crianças se reconhecendo.

Como já mencionado, as professoras já haviam tido contato com formações sobre Documentação Pedagógica e, dentro e fora da instituição, e, inclusive vivenciado algumas estratégias que compõem o processo de DP. Não obstante a essas vivências, as primeiras colocações das docentes traduzem perspectivas simplificadas da DP, embora já reconheçam importantes objetivos que se fazem presentes no processo. Como foi observado também nas entrevistas, as percepções se diferem entre a percepção inicial de uma função mais ampla e outra referenciada ao produto. Uma constatação é de que seria importante tentar aproximar essas concepções para um melhor andamento do trabalho coletivo.

Em síntese, as professoras manifestaram interesse em debater e ampliar seus conhecimentos sobre o assunto, além disso, mostraram-se dispostas a rever e refletir sobre suas próprias concepções e práticas pedagógicas (princípios básicos para a DP), por fim, ficou acordado entre o grupo, encontros regulares para estudos presenciais e a criação de um espaço virtual (grupo de WhatsApp), para ampliar os diálogos iniciados nos estudos e nas visitas de observação e compartilhar experiências, dúvidas e sugestões.

AÇÃO		2º ENCONTRO (Agosto/2021)	
PROPOSTA DE TRABALHO		PERGUNTAS NORTEADORAS E COMBINADOS INICIAIS	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomar a compreensão sobre Documentação Pedagógica.</li> <li>- Trabalhar as concepções de Pedagogia e de criança.</li> <li>- Tratar da importância da percepção de professor como investigador;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é DP?</li> <li>- De qual Pedagogia estamos falando?</li> <li>- O que significa ser professora de crianças pequenas?</li> <li>- Como ser um professor pesquisador?</li> </ul>
--	---

O trabalho desenvolvido foi inspirado na ideia de “homologia dos processos”, conceito explicado por Donald Schön (1992; 2000) e Oliveira-Formosinho (2002), na qual assemelha-se a formação oferecida à didática a ser adotada no trabalho docente. Assim, buscamos trazer ênfase ao registro das práticas pedagógicas desenvolvidas por elas e analisadas com o apoio de uma profissional externa àquele contexto, buscamos aproximar as docentes dos processos que julgamos importantes para a efetivação do processo de transformação necessária para concretizar todo o processo de Documentação Pedagógica, vivenciando esses processos.

Houve, portanto, a intenção, desde os primeiros encontros, de ir evidenciando alguns movimentos importantes para a efetivação do processo da Documentação Pedagógica através de processos dialógicos propostos, como por exemplo, no uso das próprias falas das docentes registradas no encontro anterior (levantamento sobre os seus saberes) para constituírem o ponto de partida das reflexões empreendidas no encontro seguinte, como evidencia o recorte da gravação abaixo:

Utilizamos, portanto, as definições iniciais atribuídas pelas professoras no encontro anterior acerca do que seria a Documentação Pedagógica: Abordagem interessante, registros, revisitar, compartilhar com as colegas e com as crianças, melhora a prática, a documentação se inicia das observações feitas através dos registros, ver as crianças se reconhecendo. Essa ação teve a função de evidenciar para as docentes, de forma a prática, a continuidade do planejamento a partir de suas contribuições.

É válido ressaltar que, a partir das observações das narrativas das docentes nas entrevistas, no primeiro encontro e no espaço virtual proposto para trocas (grupo de WhatsApp), foi percebido a predominância de preocupação em relação a organização das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no retorno ao atendimento presencial. Em vista disso, ampliamos a discussão do segundo encontro para também motivar sobre a construção de sentidos no planejamento dessa organização inicial, posto que essa foi a necessidade do grupo mais evidente nesse momento.

Então, além de tecer as reflexões necessárias a respeito da Documentação Pedagógica, sobre a importância de revisitar as compreensões existentes em cada uma sobre a pedagogia exercida, os modos como se veem como profissionais e a importância de se organizar para ser um professor pesquisador, também nos debruçamos sobre as inquietações das professoras acerca do retorno das atividades presenciais com as crianças.

As professoras foram instigadas a refletir sobre as suas práticas pedagógicas cotidianas, se elas possuíam elementos que as assemelham a uma prática transmissiva ou participativa. Para exemplificar, um dos diálogos decorrentes desse questionamento, transcrevemos as afirmações a seguir:

Realmente, faz todo sentido a gente pensar nas nossas concepções, na base de tudo, porque elas que vão determinar nossas escolhas, se eu preparo um ambiente para receber as crianças, tudo vai depender das minhas concepções, se eu penso a criança de forma tradicional, que ambiente eu vou oferecer para ele? Com a professora o tempo todo no controle. De fato, é importante a gente se perguntar, (...) O quanto a nossa experiência como estudante, vida, reflete na nossa prática, na hora do 'vamos ver' a gente recorre muito ao que a gente vivenciou (...). (Violeta).

Por exemplo, o uso dos desenhos prontos, faz uma poda da criatividade das crianças, aspectos que já estão enraizados, uma coisa que foi da nossa infância, da forma que nós aprendemos, mas que é importante fazer uma quebra de paradigmas, são reflexões. Que bom que temos uma série de teóricos que nos ajudam a fazer essa reconstrução de prática. (Gérbera).

Recorremos às memórias vividas [por elas] por isso vem os preconceitos traumas que são repassados. A criança só é ela quando ela se sente segura. Por isso a escola precisa ser local de liberdade e não de prisão com hora e local para tudo, por isso que tem que mudar, pensar sobre isso. (...) todo adulto já foi criança, ela ainda está dentro de nós a nossa psique fica voltando as vivências da primeira infância. Por isso não se ensina o que não se sabe. (...). (Hibisco).

As professoras sinalizaram perceber a forte influência que os aprendizados provenientes de suas vidas escolares possuem em sua constituição profissional e parecem possuir interesse em rever o impacto dessa influência. A professora Hibisco, adiciona outras questões à discussão: preconceitos e traumas vividos e repassados. Traz a reflexão sobre o poder dessas bases psicológicas, o que nos leva a reforçar o entendimento da necessidade de romper com os efeitos resultantes desses processos; no entanto, traz uma hipótese de que esse rompimento exigirá um esforço diferente de cada docente. Talvez para alguns, seja uma ação menos dolorosa, enquanto para outros seja extremamente complexo.

Provavelmente, as profissionais não tenham tido outras oportunidades de refletirem acerca dessas influências, como se apresentam, até que ponto as direcionam,

talvez, nem tenham percebido, até o momento em que essas questões foram apresentadas. Essas questões talvez se façam presentes porque a profissionalidade docente da professora da infância ainda vem sendo constituída. O ato de conscientizar-se sobre essa constituição docente, e que nessa construção somam-se as suas histórias pessoais e profissionais, suas subjetividades e outras subjetividades, não é uma tarefa inata, ela precisa ser impulsionada, através de situações, como as que essa pesquisa ocasionou. Esse fato, talvez seja relevante de ser considerada nos contextos habituais de formação desses profissionais.

A Coordenadora Gérbera destaca um exemplo de um dos efeitos desse aprendizado transmissivo: o uso de desenhos prontos. Essa observação realizada pela profissional, nos dá um indicativo de que a ação de usar desenhos prontos seja algo ainda presente na instituição, assim, deve ser um elemento presente nas reflexões empreendidas no âmbito desta pesquisa.

Percebemos que as professoras sentiam a necessidade de um maior direcionamento para a mudança na organização das práticas pedagógicas, afirmando que para mudar o que vinha sendo realizado seria um importante contributo a elaboração de subsídios diversos, visto que antes de constituir uma docência autoral seria necessária uma docência apoiada. Tal constatação fica explícita na fala de uma das docentes: “Será se vai ter uma técnica ‘começa aqui, vai acolá’, é interessante ter nesse primeiro momento, quase que um manual, porque a gente também se sente um pouco insegura.” (Violeta, encontro formativo).

Desse modo, trouxemos mais uma estratégia, a qual denominamos de propostas de aprofundamento, constituídas a partir de perguntas disparadoras e convites para a ação. Ressaltamos que essa estratégia surgiu da percepção da necessidade de um direcionamento inicial maior para contribuir com a compreensão e efetivação das ações de observar-registrar-refletir, a intenção era que, de forma gradativa, sugestões dessa natureza fossem se tornando desnecessárias com a apropriação de uma gramática de organização próprias.

Assim, ainda no segundo encontro foi apresentada e discutida a seguinte proposta de aprofundamento e convite para a ação:

PROPOSTA DE APROFUNDAMENTO
- Organização dos contextos de aprendizagem <sup>35</sup> ;

<sup>35</sup> O planejamento do contexto de aprendizagens e desenvolvimento a ser vivenciado na unidade de educação infantil parte do reconhecimento de que as experiências cotidianamente promovidas nas unidades

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento para qualificar as observações e os registros;</li> <li>- Síntese dos registros (dados colhidos, elaboração de saberes provisórios).</li> </ul>	
<p>PERGUNTAS DISPARADORAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como compreendo a importância dos ambientes? O ambiente comunica quem o habita?</li> <li>- Quais formas de organização de ambientes e materiais poderão favorecer a construção de relações?</li> <li>- Quais oportunidades de interações foram planejadas?</li> <li>- Quais mediações serão necessárias para ampliar as investigações das crianças?</li> <li>- O que chamou a minha atenção? O que registrei?</li> </ul>
<p>CONVITE PARA A AÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Observar os ambientes organizados e informações disponíveis e buscar responder essas e outras perguntas:</li> <li>- Quais lugares as crianças ocupam?</li> <li>- Quais relações são construídas?</li> <li>- Quais mudanças serão necessárias?</li> </ul>

Um dos objetivos desse encontro foi retomar, junto com as professoras, os sentidos das organizações do planejamento dos ambientes, das rotinas, micro transições, para o trabalho, para os atos de observar e registrar e estimular a retomada desses atos. É relevante lembrar que esse encontro se deu durante a organização para a retomada do atendimento presencial das crianças no CEI, portanto, num clima de ainda muitas incertezas e receios por parte de todos, sobretudo das docentes. Assim, a intenção também foi de contribuir para a percepção dos componentes essenciais na educação com as crianças, buscando ajudar ao grupo a não os perder de vista devido à preocupação com os protocolos sanitários.

Devido a essa preocupação com a retomada, as professoras solicitaram que durante esse período inicial no qual estariam se adaptando a essa nova rotina, houvesse uma pausa nos encontros formativos. Assim, durante o mês de setembro, foram realizadas as entrevistas e a manutenção das trocas e sugestões de aprofundamento, realizadas no grupo de WhatsApp criado com esta finalidade.

Ao final do segundo encontro, as professoras mencionaram como estavam se sentindo e a preocupação com o retorno se sobressai em suas colocações, como fica evidente nos exemplos abaixo:

---

de Educação Infantil, conforme o artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº05/09 que trata das DCNEI (BRASIL, 2009), devem possibilitar a todas as crianças experiências que as apoiem na construção de sua identidade desde cedo, que reconheçam a importância da corporeidade e da cultura corporal nesta faixa etária, que evidenciem a importância da linguagem oral e escrita no desenvolvimento infantil, que lidem com a sensibilidade estética das crianças e que ampliem a compreensão delas do mundo social, da natureza, da ciência, como momentos da criança lidar com a diversidade, a tecnologia, a sustentabilidade do planeta (OLIVEIRA, 2019, p. 292).



Tenho pensado muito sobre a adaptação delas e minha também nesse novo contexto. O fato de começar a nos questionar já é muito importante. Mas pensar sobre espaço, suas perguntas me trazem muitas ideias. Como é importante esse momento que estamos tendo agora, parar para refletir (...). Acho que o meu principal desafio inicial é a organização, o fazer, como vai ser, me planejar, me organizar e direcionar a minha rotina para esse novo olhar e essa nova forma de nos relacionar com as crianças (...). Essa compreensão do passo a passo. Mas estamos ansiosas também em relação ao retorno. (Violeta, trecho de relato realizado durante o 2º encontro formativo).

Estamos preocupadas com a adaptação, mas a gente fica realmente querendo registrar tudo, e a gente pensando nisso. As vezes a gente se planeja para registrar umas três crianças, mas uma outra criança faz algo diferente, e aí a gente planejou registrar as outras e a gente fica na dúvida. Porque queremos mesmo registrar, para gente tudo é tesouro, tudo é importante. Mas vamos aprender a escolher, essa era a minha dúvida. (R., assistente trecho de relato realizado durante o 2º encontro formativo).

Fica nítida a preocupação do grupo em relação à adaptação das crianças no retorno, sobretudo por se tratar de um retorno após quase dois anos de afastamento social, é válido lembrar. Não podemos desconsiderar, portanto, esse fato que constitui o contexto histórico atual. Outro fator relevante de ser mencionado é o fato de nesse contexto de retorno, as docentes também demonstrarem, de forma enfática, receios em relação à insegurança sanitária, fato este que pode contribuir para o desenvolvimento de posturas inadequadas ou para a descontinuidade de práticas pedagógicas coerentes com o que se consideramos como necessário para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, tomando como base as fundações presentes nesta tese.

AÇÃO		3º ENCONTRO (Outubro/2021)	
PROPOSTA DE TRABALHO		PERGUNTAS E COMBINADOS INICIAIS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir a necessidade de escuta das crianças e suas famílias;</li> <li>- Desenhar planos de observação;</li> <li>- Abordar a centralidade da relação;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que observar?</li> <li>- Para quê observar?</li> <li>- Como criar “contextos de escuta”?</li> </ul>	

Na retomada dos encontros formativos, em nosso terceiro encontro para reflexão, passamos a questionar as docentes sobre os aspectos observados e registrados da ação do grupo.

Para este momento, nos utilizamos dos registros realizados durante as primeiras sessões de observação realizadas no CEI, ou seja, ainda não eram registros autorais, das próprias professoras, mas sim realizados por um agente externo à ação do grupo (pesquisadora). Faz-se necessário esclarecer que, de forma concomitante aos

encontros, também foram realizadas observações do cotidiano do CEI, para os primeiros encontros formativos foram utilizados registros das observações realizadas pela pesquisadora no âmbito da investigação-ação.

Esse fato deu-se devido a alguns fatores, como: o fato de as professoras ainda não terem conseguido realizar os primeiros registros, as dificuldades informadas terem sido todas similares: a dinâmica do processo de adaptação ser muito intensa.

Havia a intenção de ampliar essas reflexões para o debate a partir dos registros realizados pelas próprias educadoras, da sua prática pedagógica. No entanto, foi possível perceber, durante as trocas de conversas realizadas através do grupo de WhatsApp que as professoras ainda não tinham iniciado as práticas de registro, necessárias para a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. Em virtude dessa constatação nos preocupamos em investir ainda mais nas reflexões para a importância da construção dos registros, além disso, percebemos que seria necessário ajudar as docentes a se organizarem para efetivar esses registros.

A fala da professora Violeta de que “ajuda termos esquemas [planos de observação] para direcionar nossa reflexão”, traduz a necessidade existente de forma comum entre as docentes de um direcionamento sobre o que e para onde olhar e o que escrever. As professoras ainda necessitavam reconhecer suas intencionalidades e ressignificar os papéis docentes, descortinar melhor os fazeres e os saberes de uma criança para percebê-los e registrá-los. Nos parece que elas aguardavam o extraordinário sem vislumbrar que este ocorre diariamente, a cada nova descoberta das crianças.

Nossa intenção foi desconstruir a sensação do registro como ‘algo a mais’, e provocar a percepção do ato do registro como rotineiro, algo pertencente à ação docente, pois compartilhamos com outros pesquisadores que já explicaram a importância da construção dos registros, sobretudo para propiciar as análises desses registros e transformação dessas práticas. Nosso intuito foi ajudar às professoras a perceberem que, ao registrar suas marcas, conquistas, descobertas e incertezas, podem tomar o seu próprio fazer nas mãos e tornar-se responsável por sua própria formação (OSTETTO, 2012).

Era previsto, portanto, que pudéssemos realizar a reflexão a partir não apenas da ação, mas da ação escolhida, registrada e interpretada pelas próprias docentes. As professoras foram sendo motivadas, a cada encontro formativo a elegerem situações observadas por elas para serem compartilhadas e refletidas coletivamente. Como já

informado no tópicos sobre as entrevistas, a ação de compartilhar suas observações para as companheiras de trabalho era inexistente até aquele momento.

No âmbito desta pesquisa-ação, esse desdobramento não ocorreu desde o início. Um dos motivos, como já mencionado, foi a dificuldade inicial expressada pelas professoras decorrente do período de adaptação das crianças e delas próprias ao retorno das atividades presenciais no CEI. Levantamos ainda a hipótese da existência de um outro fator a ainda recente relação na qual estaria sendo estabelecida a confiança para que pudessem compartilhar os seus olhares, escritos e impressões dos primeiros dias no CEI.

A preocupação em compreender como ocorrem cada um dos processos de vida cotidiana experienciados no CEI e possibilitar reflexões a partir daí advém do fato de que o exercício da observação, registro e revisitação podem não se configurar como práticas verdadeiramente reflexivas e, conseqüentemente participativas, posto que é possível observar, registrar e interpretar a partir de matrizes transmissivas, o que não seria muito útil para o grupo de professoras e crianças. A transformação como resultado das reflexões sobre as ações era o resultado esperado. O objetivo era refletir de forma democrática com vistas a que tais vivências reverberassem nos modos de viver as práticas pedagógicas cotidianamente.

Ainda nesse encontro, professoras e assistentes expuseram a percepção sobre a importância da realização de um trabalho em parceria entre as profissionais envolvidas. Na ótica das docentes, elas compreendem que para que o trabalho com as crianças seja melhor desenvolvido é importante que professora e assistente educacional tenham um entendimento da educação que se pretende promover, assim como as metodologias desenvolvidas junto com o grupo de crianças, sobre o papel dos adultos, enfim, sobre as ações necessárias para que as práticas cotidianas ocorram de forma adequada.

AÇÃO		4º ENCONTRO (Novembro/2021)	
PROPOSTA DE TRABALHO		PERGUNTAS E COMBINADOS INICIAIS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir sobre a importância da reflexão docente;</li> <li>- Identificar as relações que nascem da reflexão;</li> <li>- Analisar processos documentais;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais escolhas emergem da reflexão realizada?</li> <li>- Quais relações as escolhas realizadas evidenciam?</li> <li>- Como criar contextos de investigação?</li> </ul>	

Fomos percebendo, a partir do encontro anterior e da continuidade das trocas de conversas realizadas no grupo do WhatsApp, que seria necessário “afetar” as

professoras com outras formas, para além do aparato teórico. A ação de refletir, e principalmente, refletir sobre a sua própria ação, estava ainda iniciando.

Assim, buscamos sensibilizar o grupo de profissionais acerca da importância do olhar, olhar com profundidade, olhar com surpresa, do papel da relação na educação, sobre a experiência, da importância de viver boas experiências e a afetividade.

As professoras admitiram que o ato de refletir ainda é algo complexo dentro da rotina do dia a dia. Relataram que suas observações e registros não possuíam o nível de intencionalidade proposto nos diálogos, mas que já possuíam uma sistemática, de escolher algumas crianças por dia para observar de forma mais aprofundada, a cada dia registram uma quantidade de crianças, até se completar o ciclo de todas as crianças com algum registro.

A coordenadora lembrou que no CEI já existiu o hábito de construir “contextos de investigação”, também investigam utilizando os cantinhos organizados nas salas de referência, que diferem de acordo com cada turma. Por exemplo, no agrupamento Infantil 1, há um cantinho de “acolhimento” (os colchonetes ficam organizados de modo a ser um convite a sentar) e os brinquedos ficam dispostos ao alcance das crianças. Já no grupo do Infantil 2 os cantinhos estão organizados no “sofá”, balanço, espaço de riscar, brincadeiras motoras, além do espaço externo. As salas de Infantil 3 são similares, os brinquedos estão ao alcance das crianças, as mesas são utilizadas para diferentes propostas e há lousa, onde ocorrem propostas de escrita, as crianças e professoras se organizam para lerem histórias e há atividades dirigidas.

Pudemos perceber que os ambientes passaram por pequenas transformações, que se tornaram constantes desde então. As professoras mostravam com orgulho, a cada nova visita, algo diferente no CEI.

Também a coordenadora relatou com orgulho que parte das professoras pode participar de um curso de fotografia para utilizar na Documentação Pedagógica.

PROPOSTA DE APROFUNDAMENTO	
Planejar um contexto de investigação a partir da escuta das crianças.	
PERGUNTAS DISPARADORAS	- Quais interesses as crianças apresentaram? - O que as crianças fizeram? O que sentiram?
CONVITE PARA A AÇÃO	➤ Manter-se abertas para relacionar-se com as crianças; ➤ Fortalecer a qualidade das interações.

AÇÃO		5º ENCONTRO (Novembro/2021)	
PROPOSTA DE TRABALHO		PERGUNTAS E COMBINADOS INICIAIS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Focar a produção de perguntas: quais perguntam nos levam adiante?</li> <li>- Formular novas perguntas que ajudem a dar continuidade aos processos de aprendizagens vividos.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como elaborar perguntas desafiadoras?</li> <li>- As perguntas têm ajudado a modificar as relações?</li> </ul>	

Neste encontro, continuamos enfatizando a importância de qualificar as relações. Essa preocupação ainda se fazia presente devido ao fato de que, nas observações, ainda ser possível presenciar situações nas quais havia pouca interação entre as docentes e as crianças, principalmente, durante as brincadeiras no parque. Nesses momentos, era comum observar que as crianças brincavam livremente; no entanto, havia pouca interação e observação por parte das professoras que ficavam conversando entre si.

As docentes demonstravam reconhecer a importância da brincadeira, apresentavam ter ciência da relevância da observação, já estabeleciam conexões entre o observado e seus planejamentos, contudo, pelo visto, o horário livre do parque ainda não era totalmente compreendido com um tempo que também poderia trazer informações, que são construídas aprendizagens significativas. Nos parece, portanto, que o brincar que as professoras estavam considerando como importante, era o brincar mais dirigido e vividos nos ambientes organizados por elas, isto é, os jogos pedagógicos, enquanto que esse brincar mais livre e totalmente direcionado pelas próprias crianças não estava sendo considerado.

Outro aspecto constante nos encontros era a intenção de reforçar a ideia da “vida cotidiana como espinha dorsal do trabalho” (FOCHI, 2019). E essa vida cotidiana precisava contemplar a brincadeira livre vivida no parque. Sobre essa intenção, as professoras começaram a trazer algumas constatações de suas vivências:

No dia a dia que é possível pensar nessas perguntas, e isso vai ampliando o nosso olhar, desperta a nossa curiosidade, do que está faltando, do que eu posso fazer. A demanda de cada criança (Dracena).

Não tenho pensado tanto em perguntas, mas eu tenho parado para observar mais. Por exemplo, meu planejamento está mais flexível, porque eu estou conseguindo pensar mais neles. Nessa semana, as crianças estavam brincando e mudaram de ideia, então chegou no horário do lanche, mas eu conversei com a assistente para deixar eles continuarem um pouco mais, eu não quis interferir, mas fotografei, observei. Ainda não cheguei nessa etapa de elaborar as perguntas, mas eu tenho me preocupado em saber **o que eles estão fazendo**. (Violeta).

No 1 e no 2 eles falam pouco, então eu tenho buscado observar a brincadeira e incentivar, e uso muita imagem na roda [de conversa]. Eu não tenho as perguntas prontas, mas na hora, é que surge algo. (Orquídea)

A partir desse relato da professora Violeta, vimos a necessidade de despertar as docentes para o fato de que o questionamento sobre “o que as crianças estão fazendo?” já é uma pergunta que ajuda a direcionar o olhar, fato que elas não haviam percebido. Nos pareceu que há uma expectativa de uma pergunta extraordinária. Devido a isso também, vimos como necessário, sempre chamar a atenção sobre a vida cotidiana como fio condutor do planejamento das interações e das observações.

As professoras Orquídea e Violeta trouxeram alguns relatos sobre esse aspecto:

Eu percebi que as crianças gostam muito dos colchões. Então eu comecei a colocar alguns para eles sentarem, e agora quando vamos fazer a rodinha, eles mesmos puxam os colchões e fazem a roda. (Orquídea)

Tem duas crianças com autismo na sala e as crianças observaram que eles, as vezes, não gostam de brincar de tudo, então, por exemplo, eu percebi mais a relação entre eles. Tem aqueles que gostam mais de brincar juntos, os que entram em conflitos e os que preferem brincar sozinhos, mas a gente precisa estimular também. (Violeta)

A coordenadora lembrou sobre o espaço da lateral da sala que estava inutilizado e agora, com as percepções sobre o interesse maior deles de brincar, está sendo organizado para explorações.

Reforçamos que esse olhar, essas perguntas devem ajudar a reposicionar os adultos em relação às crianças.

Um dos relatos, evidenciou o respeito em relação às crianças:

Duas crianças, V. e E., são muito amigas e gostam de fazer tudo juntas, inclusive comer, e a assistente comentou para separar as duas [na hora do almoço], e eu disse que não, vamos deixar elas se alimentarem juntas. (Flor<sup>36</sup>).

A fala da professora Flor trouxe um debate no grupo a respeito das conversas, principalmente, nos tempos de alimentação. As professoras concordaram que esse tempo precisa acontecer de forma respeitosa e que as crianças gostam de estar com os amigos, que é um momento importante de socialização. Também refletimos sobre a importância

---

<sup>36</sup> A professora Flor não compunha originalmente o grupo e também não participou de todas as etapas da pesquisa. Por ser uma professora substituta, a professora passou poucos meses no CEI e participou de alguns momentos da intervenção formativa. Geralmente, não expressava suas ideias, apenas ouvia e dizia estar aprendendo, que tudo era muito novo, mas julgamos importante trazer essa fala por ter suscitado um debate importante sobre o tempo da alimentação.

da afetividade, das relações que as próprias crianças criam entre si. De forma unânime, o grupo pareceu compreender que o tempo de se alimentar é um momento importante de aprendizagem e buscam que ele aconteça de forma agradável para as crianças.

É relevante trazer uma reflexão acerca da atitude da assistente de separar as crianças que conversam durante a alimentação. Algumas questões podem contribuir para essa tomada de atitude: a percepção de que esse momento não é pedagógico e, portanto, deve ocorrer sem ampliação das relações, expressões entre eles; a intenção de que o tempo de alimentar se dê de forma rápida, o que traz à tona uma preocupação em cumprir com a rotina que aprisiona do que em respeitar os desejos das crianças de estarem em relação.

Chamamos atenção para reflexões que vinham ocorrendo desde os primeiros encontros: a necessidade da percepção da vida cotidiana como condutora das ações. Apropriar-se desse entendimento se faz importante.

PROPOSTA DE APROFUNDAMENTO	
Perceber sua postura de adulto em relação à criança (autoritarismo ou de participação).	
PERGUNTAS DISPARADORAS	- Quais lugares as crianças ocuparam? - Que relações foram estabelecidas?
CONVITE PARA A AÇÃO	➤ Construir um foco de observação; ➤ Contemplar o interesse das crianças; ➤ Perceber situações inesperadas; ➤ Refletir sobre o percurso do grupo.

AÇÃO 6º ENCONTRO (Dezembro/2021)	
PROPOSTA DE TRABALHO	PERGUNTAS E COMBINADOS INICIAIS
- Tornar visível o documentado; - Analisar processos documentais; - Interpretar o documentado;	- O que você tem documentado? - Que princípios as escolhas revelam? - Como dar continuidade aos processos de aprendizagens vividos?

Outra fragilidade percebida foi a falta de consciência da necessidade de dar continuidade às vivências iniciadas. Devido a isso, esse tema veio à tona no sexto encontro, juntamente com a ideia inicial de refletir sobre as análises de processos documentais.

Refletir sobre a continuidade das ações organizadas com as crianças também se revelou mote para retomar a reflexão acerca de como o protagonismo das crianças se apresentava nas práticas pedagógicas das docentes e como/se elas estavam considerando

as crianças como centro de seus planejamentos. Isso porque, ao evidenciar a centralidade das crianças, torna-se, quase inevitável manter uma continuidade de ações.

Imagem 34: Registro de observação da pesquisadora.



FONTE: Dados da pesquisa.

Nesse encontro, utilizamos uma situação observada e registrada pela pesquisadora para exemplificar como poderiam exercer os procedimentos de registrar e trazer os seus registros para ajudá-las a conduzir as próximas ações, sempre trazendo ênfase em relação às competências, as necessidades, interesses e curiosidades das crianças.

A situação partiu da observação de uma visita das crianças à escola, localizada ao lado do CEI. As crianças passariam a estudar na unidade escolar no ano seguinte, e portanto, vivências de visitas para conhecer os ambientes da escola foram planejados, com o intuito de facilitar a transição das crianças. O foco das docentes foi apresentar a escola. Contudo, o olhar das crianças despertou para outros ambientes, elas sentiram-se atraídas pelo jardim e horta, e apresentaram certa euforia quando visualizaram um gato que saltou para perto das plantas. No registro apresentado, um grupo de quatro crianças saiu em busca do animal com bastante animação e curiosidade. As professoras não impediram as crianças de desbravar outros ambientes, mas também não perceberam a alegria demonstrada no encontro com o bichano. Desta situação, refletimos sobre a intenção de vivenciar uma docência criativa, comprometida e rigorosa.

Também foi mais uma vez reforçada a importância dos diálogos e partilhas sobre o que documentam, posto que compartilhamos a premissa de que “não é possível documentar sozinho, porque sobre o documentado é necessário um diálogo.”. Então, as incentivamos a apresentarem o que têm documentado, para que o coletivo pudesse



expressar outras óticas sobre o que era posto e uma compreensão coletiva pudesse ser elaborada, como no debate sobre os diálogos e as afinidades das crianças que ocorrem no tempo de alimentação, descrito no encontro anterior.

Fica sempre nítida a necessidade que as professoras apresentam em ter o seu repertório de experiências ampliado. Dialogar sobre as experiências delas mesmas tem se mostrado um exercício potente, mas elas ainda demonstram uma grande necessidade em compreender outras formas de desenvolver as práticas cotidianas, os modos de fazer que se relacionam com as crenças pedagógicas participativas.

PROPOSTA DE APROFUNDAMENTO	
CONVITE PARA A AÇÃO	Registrar: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ As experiências vivenciadas;</li> <li>➤ As ações das crianças</li> <li>➤ Pensamentos e investigações</li> <li>➤ Aprendizagens</li> </ul>

AÇÃO		7º ENCONTRO (Dezembro/2021)	
PROPOSTA DE TRABALHO		PERGUNTAS E COMBINADOS INICIAIS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar materialidades;</li> <li>- Organizar a comunicação;</li> <li>- Realizar reflexões individuais sobre o diálogo com as famílias;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como comunicar os percursos de aprendizagem?</li> <li>- O que a comunicação revela?</li> </ul>	

Buscamos afetar as docentes no sentido de trazer uma experiência afetiva, por compreender o afeto como elemento estruturante nas relações, um contributo na compreensão da importância da promoção de experiências significativas, sustentadas em princípios éticos, estéticos e afetivos. Em virtude dessa intenção, pensamos em apresentar uma metáfora para o grupo.

Loris Malaguzzi é reconhecido por utilizar metáforas como estratégia para introduzir o princípio da construção do belo na pedagogia<sup>37</sup>. Assim, nos inspiramos no pedagogo italiano para promover uma experiência estética com as docentes baseada numa metáfora.

<sup>37</sup> De acordo com Alfredo Hoyuelos (2020), Malaguzzi utilizava metáforas em seus escritos, em sua oralidade e na interpretação da realidade. Para o pesquisador, que contribuiu fortemente na compreensão das teorias do italiano, o pedagogo utilizava essa estratégia para fazer pensar diferente, mas também como uma forma de refletir de outra maneira (Hoyuelos, 2020).

Utilizamos uma planta chamada aranto e compartilhamos com o grupo o sentido de usar essa planta como metáfora. O aranto, é uma planta de fácil reprodução, e por isso, é conhecida popularmente como “mãe de milhares”. Devido essa característica de multiplicação fácil em terreno fértil, trouxemos um espécime para que as docentes visualizassem e foi feita a relação da planta com cada uma. Ficou definido que o nome fictício da escola, seria CEI Aranto, pois as ideias germinariam ali com a mesma facilidade que os brotos da planta.

Imagem 35: Registro realizado pela coordenadora do momento formativo.



FONTE: Dados da pesquisa.

Imagem 36: Sensibilidade, beleza e afeto – aspectos que também devem compor as práticas formativas.



Além disso, nesse encontro buscamos refletir sobre as documentações que vinham sendo construídas e compartilhadas entre as docentes.

Sobre retomar a ação vivida e registrada, após a observação de uma vivência de duas crianças do agrupamento Infantil 3, a professora Violeta relatou perceber avanços que percebe na sua própria concepção e destacou a importância de se dar voz às crianças. Nas suas palavras:

Foi um momento especial mesmo [ver o interesse das crianças e adaptar o planejamento para atender aos interesses delas]. Cada vez mais compreendo que tudo que parte deles mesmos tem um significado muito mais especial e o envolvimento é incrível. Como é importante dar voz aos desejos deles. A gente sempre se surpreende.

Percebemos que as ideias partilhadas iam, cada vez mais, se concretizando nas atitudes das docentes, em seus planejamentos, em suas rotinas, em suas percepções e formas de estar em relação com as crianças.

Uma Pedagogia da beleza e do afeto estava se materializando aos poucos. Afetar as docentes e conscientizar a respeito da importância de uma educação humanizada se fez necessário nesse primeiro semestre de retorno ao atendimento presencial das crianças no CEI, após um longo período de distanciamento. Ter um apoio de um olhar externo se mostrou um diferencial para que coordenadora, professoras e assistentes não perdessem de vista elementos importantes de uma escola de infâncias, devido a ainda existente preocupação com protocolos sanitários.

Destacar a preocupação das docentes com a saúde se faz relevante, visto que foi um aspecto apontado diversas vezes como um impeditivo para avançar em algumas ações e/ou organizações que já eram vistas como práticas comuns, antes da pandemia. Acolher cada docente evidenciando a importância de reconstruir uma Pedagogia agradável e bonita, mas também criteriosa e responsiva se mostrou uma ação necessária e proveitosa.

AÇÃO		8º ENCONTRO (Fevereiro/2022)	
PROPOSTA DE TRABALHO		PERGUNTAS INICIAIS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a gramática pedagógica que rege o CEI;</li> <li>- Rever a construção do projeto educativo;</li> <li>- Refletir sobre a relação como centro da ação.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Qual o ethos vivido na instituição?</li> <li>- Como viver os princípios de uma pedagogia participativa?</li> <li>-O que as observações têm revelado?</li> </ul>	

Após o recesso, os encontros foram retomados em fevereiro de 2023. Durante todos os encontros formativos havia constantes menções à importância da Pedagogia vivida na instituição, mas talvez devêssemos falar de Pedagogias, pois foi possível perceber diferentes relações, práticas pedagógicas diversas e, por vezes, tentativas das docentes em efetivar avanços, em romper com modos pedagógicos transmissivos, pois ainda podiam ser percebidos algumas marcas desse fazer, como por exemplo o uso de atividades prontas e uniformes para todas as crianças e datas comemorativas como importante condutoras do planejamento.

Tais evidências nos levaram a trazer mais ênfase à reflexão acerca da gramática pedagógica que orientava as docentes na instituição. Outro fator que trouxe a necessidade de retomar a necessidade de compreender a gramática pedagógica que se vivia foi a entrada de três novas professoras ao grupo: duas professoras substitutas e uma professora efetiva. Ainda é comum essa mudança de professoras entre escolas, e os grupos

que já se encontravam em um percurso formativo mais adiantado, precisavam recomeçar seus percursos.

A chegada de novas professoras reacendeu a necessidade de reafirmar a incoerência de certas práticas pedagógicas com a etapa da Educação Infantil, como o foco no ensino de letras e números, o uso de atividades xerocopiadas e que supostamente promoveriam a prontidão das crianças, os tempos de espera. Em virtude da fragilidade do conhecimento das docentes que chegavam à rede de ensino, a coordenadora solicitou ajuda da pesquisadora para realizar uma curadoria de fotos de momentos relevantes vividos no CEI e elaborar uma comunicação que tivesse o intuito de apresentar às docentes e famílias a diversidade de situações pedagógicas existentes no cotidiano do CEI.

A exposição do infográfico também serviu para enfatizar a centralidade das interações e brincadeira no projeto educativo a ser vivenciado no CEI. As professoras relembrou, a partir das imagens, as situações vividas. Elas afirmaram concordar e reconhecer a importância do uso das brincadeiras e como as crianças aprendem nas interações.

A comunicação ficou exposta em local de fácil visualização a toda comunidade escolar. Coordenadora e professoras já compreendiam a importância de compartilhar com as famílias informações dessa natureza.

Imagem 37: Comunicação produzida pela coordenadora e pesquisadora para ajudar ao grupo de professoras e comunicar às famílias a respeito dos tempos da rotina no CEI (impressa em banner de 80 cm x 110 cm).

Fonte: Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil, Fortaleza.

### Rotina Educação Infantil

#### TEMPOS PERMANENTES E TEMPOS DIVERSIFICADOS:

O momento da **chegada** à instituição (assim como o de **saída**) devem ser propostos atentando para o aspecto de movimento das crianças que, aos poucos, chegam (ou saem) e se envolvem numa atividade em andamento.

Por isso, as atividades propostas para esse tempo não devem constar de início, meio e fim delimitados.

**TEMPO DE CHEGADA**

**TEMPO DE SAÍDA**

O tempo do **brincar** deve ser pensado como um momento de brincadeira livre, sendo permitido às crianças escolherem a brincadeira, o parceiro, o enredo, como também dirigir e controlar sua atividade. É a oportunidade de brincar livremente, seja na sala de atividades, no pátio, na área verde, entre outros espaços.

O papel do professor deve ser o de **propor espaços estruturados, oferecer brinquedos e materiais diversificados, além de tempo cronológico suficiente para o desenvolvimento das brincadeiras pelas crianças.**

**BRINCAR**

Tempo de explorar os brinquedos e objetos, de ler livros, cantar e dançar, explorar calendário, tempo de desenhar e pintar, tempo de escrever do jeito que sabe, explorar água e areia, tempo de banho de chuveiro e de chuva, tempo de passeios culturais, realizar explorações nas áreas diversificadas da sala (faz-de-conta, jogos, blocos e construção), etc.

**ATIVIDADES DIVERSIFICADAS**

Promoção de experiências diversificadas de acordo com a curiosidade das crianças.

Momento de escuta de história pelas crianças, propiciando um encontro com a linguagem escrita e a ampliação do repertório de histórias. Para isso, é importante que o professor leia histórias para as crianças **diariamente**, pois essa experiência possibilita-lhes aprender comportamentos leitores, além dos momentos de leitura espontânea pelas próprias crianças que devem ser propiciados com frequência.

**RODA DE HISTÓRIAS**

**ALIMENTAÇÃO E HIGIENE**

Estão relacionados à saúde, ao bem-estar da criança, à formação de bons hábitos (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, comer frutas, legumes); à construção da autonomia (conseguir usar o banheiro sozinho); ter a possibilidade de fazer escolhas; e à construção de conhecimentos sobre o mundo físico (aprender sobre as propriedades dos alimentos: cheiro, sabor, forma, cor, textura).

As crianças também constroem sua identidade (conhecimento de si) por meio das experiências de cuidado com o próprio corpo.

**RODA DE CONVERSA**

Deve propiciar às crianças um momento de discussão sobre um diferentes temas. O objetivo é desenvolver a oralidade da criança, ampliar seu vocabulário, atribuir significado às suas próprias ideias, aprendendo a ouvir e a considerar a opinião dos outros e a expressar suas ideias, sentimentos e opiniões.

FONTE: Dados da pesquisa.

Utilizamos também uma imagem compartilhada pela professora Orquídea para retomar as reflexões sobre o que as observações têm revelado e qual gramática pedagógica se revelam nas escolhas do que registram.

Imagem 38: Registro realizado pela professora Orquídea e compartilhado com a pesquisadora.



FONTE: Dados da pesquisa.

A intenção em compartilhar com as demais o olhar de Orquídea, foi de motivar o grupo a olhar para o cotidiano com sensibilidade e perceber as belezas presentes nas ações simples, como a representada pela docente. Orquídea revelou que as famílias já têm se mostrando, desde o ano passado, mais participativas e mais interessadas no que acontece no CEI. Atribuiu essa ampliação da relação às permanentes partilhas dos seus registros realizados e enviados através dos grupos de WhatsApp. Segundo a professora, as famílias ficam sempre muito felizes em receber os registros e se mostram interessadas em compreender o contexto da imagem, fazendo perguntas e reagindo.

Outra estratégia utilizada para recomençar as reflexões mais práticas foi apresentar algumas experiências docentes da própria pesquisadora, destacando uma multiplicidade de características transmissivas, desmembrando as articulações teóricas e o percurso trilhado para transformar essas ações, para adquirir autonomia e autoria, através da reflexão sobre a ação. O intuito foi motivar e sensibilizar as professoras a refletirem coletivamente sobre a teoria vivida nas experiências e a teoria presente no processo de reconstrução da Pedagogia. Com essa estratégia, tínhamos a intenção também a ajudá-las a perceber suas próprias práticas sem que o momento fosse visto como um olhar de um especialista que aponta erros, próximo de um modelo escolar no qual a professora (formadora) detém os saberes e as alunas (docentes da instituição) não os possuem.

Longe dessa perspectiva, a intenção era experimentar momentos democráticos e críticos para que o grupo de docentes pudesse reconhecer e valorizar os princípios democráticos e desenvolver autonomamente o pensar reflexivo, o qual resulta na construção de novas formas de atuação. Queríamos evidenciar que mudar é necessário e possível.

As docentes ainda pareciam precisar de apoio para desenvolver reflexões focadas em suas práticas pedagógicas, nas quais percebessem que suas ações estavam imbuídas de crenças e saberes, que poderiam ser reconstruídos. Nossa hipótese é que esse movimento poderia ser relevante para desvincular de vez o equívoco da separação entre teoria e prática.

As professoras demonstraram se identificar com as práticas pedagógicas apresentadas e teceram críticas em relação a permanência de propostas pedagógicas pouco atraentes para as crianças. Elas consideram que suas práticas pedagógicas têm mudado, no decorrer dos últimos anos, atribuem as razões dessa mudança à formação continuada, aos momentos de estudo realizados no contexto e mencionam a participação na pesquisa como fator que contribuiu para os seus processos de transformação.

Quando confrontadas em relação a ainda existência de atividades muito uniformes ou apenas decisões unilaterais, relatam a dificuldade em transformar totalmente as ações planejadas, atribuindo às famílias e à rotina da instituição a manutenção de práticas pedagógicas uniformes e que não abrangem as necessidades das crianças.

As docentes concordam, de forma unânime que as atividades prazerosas para as crianças possuem potencial maior de aprendizagem e o quanto as crianças se envolvem mais, quando elas promovem experiências mais práticas, agradáveis e participativas. A coordenadora ponderou que sempre orienta que as professoras não utilizem desenhos prontos e uniformes e busquem priorizar as expressões das próprias crianças e o uso de elementos da natureza, por exemplo.

As professoras destacaram as transformações nos ambientes a partir da escuta das crianças, dentre os organizadores da ação pedagógica nos quais mais percebem modificações. Também houve um amplo debate acerca do alinhamento necessário entre as expectativas das famílias e a proposta pedagógica do CEI, do qual trazemos um recorte:

Hibisco: Se trata de perceber, acho que todas aqui passaram por essa questão de ser exigida uma estética perfeita, principalmente da letra, de pintar dentro do desenho.

Violeta: Para além da estética. Para a sociedade, o produto final sempre foi muito valorizado, então ter o papelzinho é uma espécie de ‘prova’ do aprendido.

Dracena: E há uma preocupação sobre o que os pais vão pensar.

Rosa: Não percebemos o quanto essas práticas desconsideram as crianças. (Encontro formativo, 22/02/2022).

O debate coletivo em torno das crenças e das ações desenvolvidas no CEI pareceu ser um importante contributo para a reconstrução da Pedagogia vivida ali e construção de uma identidade de grupo. As professoras pareciam reconhecer a existência, em suas práticas, de um modo de desenvolver a pedagogia que sofre influências do meio social e de suas histórias, mas pareciam atribuir, principalmente às famílias, um papel importante na manutenção dessas práticas. De forma recorrente, levantamos a reflexão: Será que é possível fazer diferente?

PROPOSTA DE APROFUNDAMENTO	
PERGUNTA DISPARADORA	-Como tornar-se um profissional reflexivo? -De que outras formas é possível alcançar os objetivos?
CONVITE PARA A AÇÃO	➤Utilizar mapas conceituais para ajudar a organizar o observado. ➤Elaborar infográficos para realizar comunicações de vivências.

AÇÃO 9º ENCONTRO (Fevereiro/2022)	
PROPOSTA DE TRABALHO	PERGUNTAS INICIAIS
- Organizar contextos significativos de aprendizagem; - Qualificar as relações construídas; -Planejar a partir das observações (uso de mapas conceituais);	- Quais espaços estão organizados e com quais propósitos? - De que forma a organização dos espaços e a observação se relacionam e impulsionam a ação?

Na busca de continuar contribuindo para que as professoras traduzissem as reflexões realizadas em práticas, apresentamos reflexões que partiram da compreensão de que as professoras precisavam ampliar seus repertórios em relação aos itinerários de experiências. Elas já demonstravam compreender a perspectiva participativa, mas era necessário que as ações cotidianas fossem reflexo dessa compreensão.

Então, voltamos a debater acerca do uso dos espaços, da importância da organização de novos ambientes que dialogassem de forma mais coerente com uma escola

de infâncias, e sobretudo, uma escola que observa, compreende e considera os interesses, desejos e necessidades apresentados pelas crianças.

A partir da releitura de experiências das professoras vividas e compartilhadas, fizemos um exercício de debate e reelaboração das primeiras hipóteses e elaboração de novos pontos de partidas através do uso de mapas conceituais<sup>38</sup>.

Sobre o uso dos mapas conceituais, Rosa comentou que: “isso vai mudar muito o meu planejamento. A ideia do contexto observado e refletido vai me auxiliar no meu planejamento que vai partir do que chamou a atenção das crianças.”

Ainda surgiram dúvidas sobre a organização de perguntas antes de registrar e a percepção de que as perguntas ajudam a sensibilizar o olhar e facilitar os registros na hora da documentação.

O debate em torno de experiências reais foi bem acolhido pelo grupo, as professoras se mostraram interessadas e se envolveram. Essa ação de analisar e dialogar coletivamente sobre o vivido, ainda é um desafio. Uma prática ainda não vivenciada fora do contexto da pesquisa. Sentimos ainda a ausência de momentos de reflexão mais constantes. É importante que essa ação se torne habitual.

A coordenadora relatou que realiza, individualmente, reflexões acerca do planejamento das docentes e a respeito de práticas pedagógicas que observa. Essa ação mostra-se ainda um desafio dentro da variedade de atribuições da coordenadora pedagógica, ao passo que também se revela como essencial e muito potente.

A professora Rosa apresentou algumas dúvidas sobre o planejamento na perspectiva mais reflexiva. Relatou algumas observações da organização dos ambientes. Constata mudanças. Apontou a reorganização e utilização de novos brinquedos e propostas (tenda, cozinha). O grupo concordou e destacaram as mudanças realizadas principalmente no pátio externo (inserções de propostas, como cordas, casa de palha, panos, pneus, novos utensílios para aguçar a imaginação, materiais não estruturados diversificados), a alternância de brinquedos inseridos no pátio interno (fogão, geladeira e panelas, rolos, cabana, triciclos, tatame) e as intervenções estéticas feitas nos demais

---

<sup>38</sup> De acordo com Daniela Martini (2020), mapas conceituais podem ser ferramentas cognitivas utilizadas para apoiar, guiar e ampliar o pensamento de quem as usa. Trata-se de uma organização gráfica do conhecimento que se elabora a partir de focos de pesquisa, evidenciando a conexão dos significados dos diversos conceitos. A autora explica que essa estratégia se fundamenta em “abordagens como aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1968), a aprendizagem por experiência (BRUNER, 1983) e a zona de desenvolvimento proximal e a interação social como base da aprendizagem (Vygotsky, 1979)”. (MARTINI, 2020, p. 203).



ambientes externos (ampliação da exposição de registros e produções das crianças e materialidades com caráter estético).

Rosa ainda observou que “gostaria que o planejamento da prefeitura fosse menos burocrático e tivesse mais do mapa conceitual. Eu amei essa forma de organização do planejamento: é visível e direto.” (Rosa, fevereiro/2022).

Duas dúvidas que ainda surgiram nesse encontro, abordaram a organização em pequenos grupos e os rumos que as crianças, por vezes, dão aos planejamentos, que migram para sentidos diferentes do presente na intencionalidade docente.

Essas questões discorrem sobre a visão de “controle” presente na imagem de professor numa perspectiva transmissiva. Nessa vertente pedagógica, o professor controla a turma, desenvolvendo as atividades com todos ao mesmo tempo, ou seja, não há opções, as crianças não podem escolher. É uma escolha pedagógica. As professoras demonstram ter dificuldade em se desvincular dessa prática, provavelmente por essa forma de organização ser ainda muito utilizada, vista como mais fácil e mais possível de controlar e mostrar “domínio de sala”. Na organização em pequenos grupos, a docente não está diretamente no controle das ações, cada criança tem possibilidade de escolher um caminho único. Tal perspectiva pode assustar, inicialmente. Mas as profissionais se mostram interessadas em compreender melhor as estratégias para desenvolver essa estratégia.

Da mesma forma, o desprender-se da intencionalidade pensada como a única alternativa também é um desafio. Compreender que uma grande competência docente é mostrar-se aberto e atento a perceber que descobertas inesperadas podem emergir nos processos de investigação pode ser um caminho necessário de ser trilhado por cada professora.

PROPOSTA DE APROFUNDAMENTO	
PERGUNTAS DISPARADORAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como tornar visíveis os pensamentos das crianças e os processos de pesquisa praticados?</li> <li>- Como interpretar os significados dos percursos por meio da releitura das experiências?</li> <li>- Como propor propostas de experiências com intencionalidade?</li> </ul>
CONVITE PARA A AÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Buscar dar vida a novos focos de pesquisa com possíveis redefinições e reprojetações de contexto;</li> <li>➤ Planejar perguntas que ajudem a observar a ação;</li> <li>➤ Pensar em como comunicar esses percursos às famílias.</li> </ul>

AÇÃO		10º ENCONTRO (Março/2022)	
PROPOSTA DE TRABALHO		COMBINADOS INICIAIS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Focar a produção de perguntas: quais perguntam nos levam adiante?</li> <li>- Formular novas perguntas que ajudem a aperfeiçoar as relações.</li> <li>- Analisar processos documentais (organização e discussão de interpretações);</li> <li>- Discutir a escolha de focos de investigação;</li> <li>- Escolher como comunicar às famílias;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejar perguntas que ajudem a ação;</li> <li>- Planejar como comunicar os processos vividos;</li> </ul>	

Nos pareceu, no encontro anterior e nas observações realizadas que algumas atividades ainda são planejadas sem considerar as crianças, mas apenas com base no desejo dos adultos. Em vista disso, vimos a necessidade de, mais uma vez, enfatizar o uso de perguntas para ajudá-las a observar e também de fazerem uso de mapas conceituais para facilitar a interpretação e a “reprojetação”.

As professoras consideraram muito interessante a perspectiva presente no uso de mapas conceituais para organizar suas ideias. Se referem, novamente, ao planejamento utilizado na rede municipal como burocrático e que ele poderia ser mais prático, como um mapa conceitual.

A professora Rosa mencionou que percebeu que algumas crianças sinalizaram algumas ideias que poderiam suscitar um projeto. A docente ainda indagou: “Você teria um modelo de projeto que atende essa proposta da documentação pedagógica?” (Professora Rosa, março/2022).

Podemos perceber que o desejo por “modelos” ainda é uma realidade nesse grupo. Tal desejo pode ser um indicativo da dificuldade docente em construir uma prática autoral diante do novo.

Nesse encontro, Violeta e Rosa expressaram dúvidas em relação a que momento a docente deve “deixar de lado seu planejamento” e dar mais atenção ao que as crianças estão falando ou se é possível manter seu planejamento e as crianças serem protagonistas. Essas dúvidas já haviam sido levantadas no encontro anterior, e remetem a um equívoco comum, que é o de achar que colocar as crianças no centro do planejamento é abandonar toda e qualquer organização prévia e viver um constante inusitado, quase espontaneísta. Tal compreensão revela uma fragilidade na concepção de

criança como centro do planejamento e evidencia que é necessário avançar e consolidar esse saber.

Rosa teve dúvidas em relação aos contextos de investigação. A professora relatou suas tentativas de curadoria de materiais e organização de ambientes e contextos de investigação, e constatou:

Esse exercício não é nada fácil. Não é só jogar [os materiais] e ver o que acontece. É preciso pensar nas entrelinhas da experiência. Eu tenho que organizar o ambiente de uma forma tal que ele seja, a partir das interações com os materiais, capazes de alcançar os objetivos propostos. E um olhar sensível para ver e perceber as outras possibilidades que as crianças podem apresentar com essa interação. (Rosa, março/2022).

A reflexão que a docente apresenta denota a complexidade presente no processo de planejamento, que envolve pensar com significado, organizar materiais e ambientes, prever possíveis interações, não perder de vista os objetivos, mas manter-se atenta ao incerto que reside nas crianças. Lidar com toda essa complexidade requer um alto grau de competência e comprometimento com uma educação de qualidade que rejeita uma lógica transmissiva e pauta-se numa lógica “mais honesta para as crianças” (BRUNER, 2006).

As professoras relataram que a quantidade de crianças é um fator que dificulta a organização da observação e os registros. Referiram-se também à incompreensão, por parte das famílias, acerca da proposta pedagógica com perspectiva participativa e holística, baseada no brincar e no interagir. Ao mesmo passo que destacaram que os familiares têm demonstrado interesse em acompanhar o que está acontecendo com os filhos.

AÇÃO		11º ENCONTRO (Março/2022)	
PROPOSTA DE TRABALHO		PERGUNTAS INICIAIS	
- Analisar processos documentais (organização e discussão de interpretações);		- O que as escolhas revelam?	

As docentes já estavam desenvolvendo diferentes organizações de planejamento, que suscitavam dúvidas sobre os projetos desenvolvidos, sobre quando ser mais flexível ou mais diretiva, como definir as escolhas para dar mais visibilidade e deixar de lado as angústias sobre o que não será mostrado, se outros questionamentos poderiam

ser acrescentados aos das crianças, a mudança nos focos de investigação e as alterações nas formas de constituir seus planejamentos.

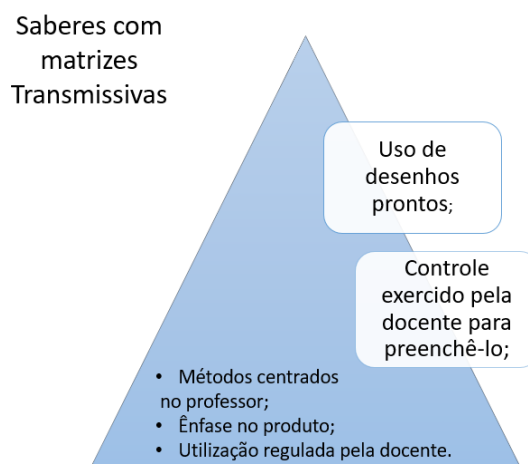
Essas dúvidas puderam ser tratadas nos momentos coletivos e em escutas individualizadas, nas quais foi possível aprofundar as questões apresentadas e desconstruir a insegurança ainda presente no desenvolvimento de novas ações.

Tratamos, individualmente, das escolhas documentadas pelas professoras, com o intuito de compreender junto com elas as marcas da pedagogia que se faziam presentes em seus registros. A seguir, destacamos algumas dessas escolhas:

A professora Dracena comentou sobre sua dificuldade em compreender alguns processos de organização, mas principalmente para efetivar as relações escuta-planejamento, devido ao fato de as crianças do agrupamento Infantil 1 ainda não estarem com a oralidade consolidada.

Por exemplo, foi destacado algumas marcas de matrizes transmissivas em práticas pedagógicas observadas nesse agrupamento, como o evidenciado na imagem a seguir:

Imagem 39: Saberes com matrizes transmissivas:

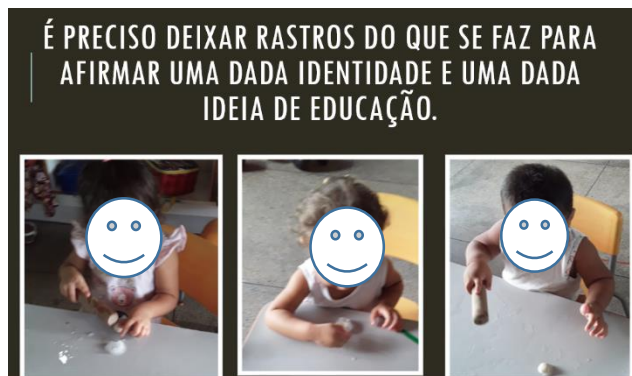


Fonte: Elaborado pela autora.

Fizemos um exercício de destacar em ações observadas nesse agrupamento, algumas interpretações e possíveis teorias emergidas. Válido destacar, que tais teorias ainda não haviam sido percebidas pela docente, que concluiu que agora que a pesquisadora evidenciou a relação entre as ações praticadas e as teorias presentes nas ações, conseguiu perceber melhor. Nas palavras da docente: **“Agora, com você dizendo, eu consigo perceber melhor!”** (Registro de conversa individual). É válido ressaltar que essa partilha da professora Dracena, nos revelou a contribuição do apoio no exercício de

perceber sua própria prática. Podemos destacar que a fala da docente aponta para o fato de que o olhar de um agente externo auxiliando no exercício de ação-reflexão-ação é declarado como algo necessário.

Imagem 40: sequência elaborada pela pesquisadora a partir de imagens compartilhadas pela professora Dracena.



FONTE: Dados da pesquisa.

A professora Violeta compartilhou uma comunicação elaborada para ser divulgada com as famílias, da qual nos utilizamos para levantar algumas reflexões junto à docente. Nesta comunicação ela narra o percurso vivido em um dia no qual havia um planejamento idealizado e que, no decorrer da rotina, a professora percebeu que as crianças apresentaram outros desejos.

Imagem 41: Recortes da comunicação elaborada pela professora Violeta.



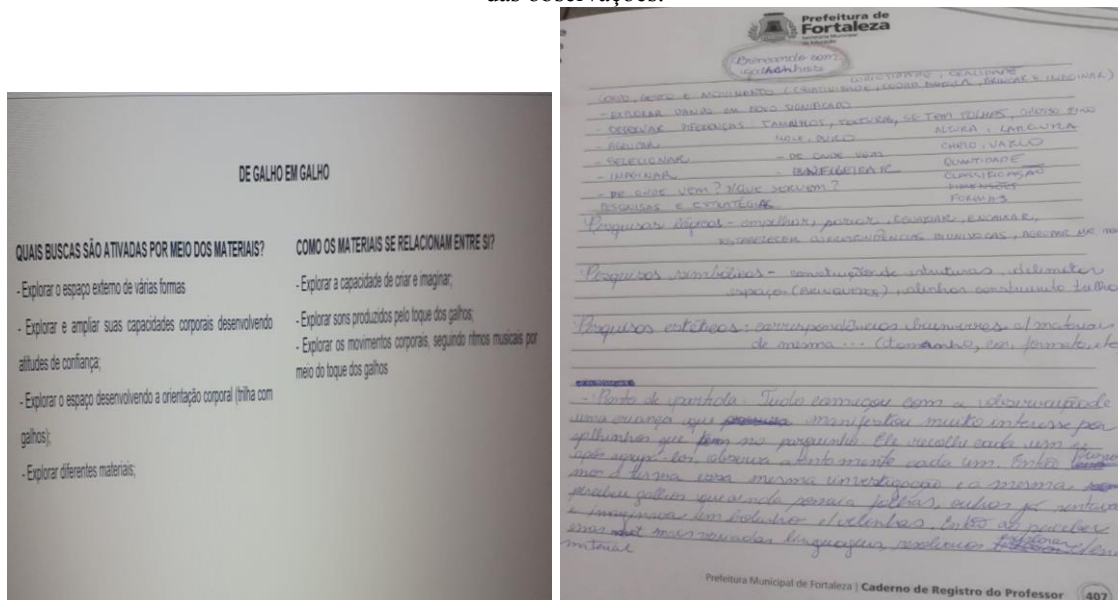
FONTE: Dados da pesquisa.

A narrativa evidencia a intencionalidade da professora, mas mostra as possibilidades que se abrem quando se observa com atenção e percebe que os planejamentos devem ser norteadores e não limitadores. Os caminhos escolhidos pelas

crianças são declarados e trazem os encantamentos, saberes de mundo, regras sociais, as alegrias desse envolvimento.

A professora Rosa compartilhou alguns registros, os quais retratam a intencionalidade e a forma de organização dos conceitos observados:

Imagem 42: Exemplos das tentativas da docente em elaborar planejamentos que partissem dos registros das observações.



FONTE: Dados da pesquisa.

Imagem 43: Organização compartilhada pela professora Rosa:

#### CHUVA, "POVÃO" E BUUUM

##### QUAIS BUSCAS SÃO ATIVADAS POR MEIO DOS MATERIAIS?

###### (Conhecimentos demonstrados)

- ☉ Exploram o espaço externo de várias formas?
- ☉ Exploram e ampliam suas capacidades corporais desenvolvendo atitudes de confiança?
- ☉ Exploram o espaço desenvolvendo a orientação corporal?
- ☉ Expressam seus conhecimentos e experiências por meio do desenho?
- ☉ Expressa oralmente sobre suas opiniões, pensamentos?
- ☉ Convivem com adultos e crianças na elaboração e apreciação das linguagens artísticas?
- ☉ Conhecem-se a partir das suas possibilidades de expressão?
- ☉ Comunicam pensamentos, opiniões e interesses?
- ☉ Participam de atividades individuais e coletivas?
- ☉ Participam da roda de conversa, escutando o outro, além de expressar seu ponto de vista?
- ☉ Participam de situações de contemplação e investigação da natureza?
- ☉ Brincam com a exploração livre da água?
- ☉ Brincam sozinha e com o outro, compartilhando espaços?
- ☉ Participam de brincadeiras que envolvem água?

##### COMO OS MATERIAIS SE RELACIONAM ENTRE SI?

###### (Conhecimentos a serem ampliados)

- ☉ Exploram sons produzidos pela água em diferentes quantidades?
- ☉ Exploram a água estabelecendo relações de comparação? (Limpa/suja; Muito/pouco; Doce/salgada; quente/fria; dentro de diferentes recipientes: largo/estrito, de diferentes cores);
- ☉ Participam na elaboração de desenhos livres a partir das suas próprias observações?
- ☉ - Brincar utilizando a capacidade de criar e imaginar;
- ☉ Conhecem a água em seus diferentes estados?
- ☉ Conhecem a água em contraste com diferentes elementos do mundo físico e natural (concreto, areia)?
- ☉ Exploram a água dentro de diferentes materiais: balões, potes plásticos?
- ☉ Participam na elaboração de desenhos livres feitos com a água e diferentes suportes?
- ☉ Brincam de trilha feita com água, utilizando movimentos de equilibrar-se, orientar-se?
- ☉ - Brincar, utilizando movimentos de equilibrar-se, orientar-se (trilha)
- ☉ Participa de atividades culinárias envolvendo a água?

FONTE: Dados da pesquisa.

A professora Rosa relatou que uma grande dificuldade tem sido a organização dos registros das observações e a definição dos caminhos, a partir das muitas possibilidades que se abrem a partir do que as crianças apresentam.

A docente concluiu que:

Eu estou cada vez mais convencida que o ambiente intencionalmente planejado é muito mais motivador de aprendizagens do que as experiências que requerem o direcionamento constante do professor. (...) Por isso que concordo plenamente com essas ações em que a criança é protagonista do seu saber. (Rosa, março/2022).

As professoras seguem trilhando caminhos na busca de uma prática autoral, cada uma a seu modo, com inseguranças e dúvidas diferentes, que são influenciadas pelos seus saberes anteriores, pela forma como se relacionam com os saberes adquiridos e o agrupamento de atuação.

Os registros escolhidos e compartilhados mostraram-se importantes instrumentos de reflexão, tanto no momento que foram realizadas, como posteriormente, na reflexão empreendida entre pesquisadora e docente. As imagens de crianças presentes nas ações foram sendo aclaradas, as organizações estabelecidas questionadas e avaliadas de forma consciente, na busca por descontinuar ações desenvolvidas sem propósitos a fim de fomentar uma outra forma de estar em diálogo com as crianças.

AÇÃO		12º ENCONTRO (Abril/2022)	
PROPOSTA DE TRABALHO		PERGUNTAS INICIAIS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tornar visível o documentado;</li> <li>- Tratar dos organizadores da ação pedagógica;</li> <li>- Analisar processos documentais;</li> <li>- Discutir a interpretação do documentado;</li> <li>- Analisar processos documentais (organização e discussão de interpretações);</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como a DP potencializa a organização da prática cotidiana?</li> <li>- Como estabelecer diálogos a partir do documentado?</li> </ul>	

Enfatizamos ainda o exercício da escuta como prática cotidiana permanente, presente nas ações de ver-perceber-acolher o outro a partir do outro e não a partir de nós mesmos. O desafio é observar o cotidiano com a intenção de transformá-lo.

As professoras já demonstravam mais facilidade e desejo em compartilhar suas experiências vividas com as crianças. As conversas transcorriam com mais facilidade e participação. Elas demonstravam maior consciência em relação aos percursos transcorridos entre o planejamento-observação-registro-reorganização. Não haviam

dúvidas em relação a importância do processo, contudo, algumas dificuldades de efetivar ainda permaneciam, principalmente, na turma do infantil 1. As falas sobre a dificuldade de ouvir os bebês ainda eram recorrentes e o desafio de manter uma prática pedagógica participativa com bebês ainda se mantinha.

Na concepção da CP, as professoras já compreendem bem as etapas que compõem a DP, entendem o que precisa ser feito, mas, ainda não conseguem realizar tudo de forma sistemática. A coordenadora tem buscado estratégias para contribuir para a comunicação entre professoras e familiares. Essa ação tem se mostrado positiva e tem favorecido as comunicações por parte das docentes. É possível perceber que o teor das comunicações também tem se modificado, passando a expressar mais as vivências das crianças, não evidenciado apenas os produtos finais e dando ênfase a outras situações, para além de atividades realizadas, como demonstrações de afeto e cuidados entre as crianças, como as apresentadas nos exemplos a seguir:

Imagem 44: Registros das comunicações produzidas e divulgadas no CEI.



FONTE: Dados da pesquisa.

O apoio e a participação da coordenadora pedagógica foi se mostrando fundamental para a efetivação da estratégia de comunicar.

Conforme já explicado na fundamentação teórica desta tese, as paredes expressam as concepções presentes na instituição. Foi sendo tornado visível o que se vivia na instituição. É importante ponderar, no entanto, que produzir comunicações na perspectiva da Documentação Pedagógica requer, para além de expor o vivido, suscitar um “debate político e cultural que compromete as diferentes visões.” (BONAS, 2017, p. 82). Ainda seria necessário aprofundar e promover mais participação das crianças e de suas famílias para que o exposto fosse sendo, não apenas compreendido por todos, mas



um ato recíproco de enriquecimento da comunidade escolar através da troca de conhecimento.

AÇÃO		13º ENCONTRO (Abril/2022)	
PROPOSTA DE TRABALHO		PERGUNTAS E COMBINADOS INICIAIS	
- Refletir sobre o diálogo com as famílias; -Discutir sobre as principais dificuldades que emergem durante a escolha, organização e interpretação dos registros e análise para dimensionar as possibilidades de ação;		- Como as famílias estão participando?  - Como estão organizando propostas de participação das famílias?  - As mini histórias como uma opção de comunicação mais frequente.	

Nesse encontro o foco principal foi tensionar as concepções das docentes para que ampliassem os diálogos com as famílias, pois, embora estes ocorressem, ainda era de forma esporádica. Nosso desejo é que houvesse, de fato um hábito de comunicação, de trocas, de compartilhamento e de escuta permanente com esses atores.

Mais uma vez foi explorada a importância de deixar exposto os valores da instituição, a importância de não perderem de vista as paredes como elemento educador.

A coordenadora destacou novamente a organização dos espaços para que as professoras realizassem comunicações mais recorrentes e que as mesmas fossem sendo atualizadas constantemente.

Outras questões foram retomadas pelas professoras. A professora Rosa relatou o quanto ter realizado um “inventário” dos materiais existentes tem lhe ajudado na organização do planejamento e falou sobre suas tentativas de planejamento a partir das observações.

Escuta e intervenções durante as vivências ainda foram relatadas como motivos de insegurança durante as observações no cotidiano. As reflexões sobre as teorias que subsidiam a ação são importantes aspectos de serem constantemente retomados, visto que as mudanças no quadro docente, idas e vindas, diferentes saberes, relações entre professores e assistentes fragilizam a consolidação da apropriação da Documentação Pedagógica e, por conseguinte, da reestruturação do ethos pedagógico ali estabelecido.

As professoras têm constituído práticas pedagógicas mais autorais e ampliado as relações com as crianças no decorrer do cotidiano. Essa percepção foi anunciada pelas docentes no decorrer dos encontros e também constatada pela pesquisadora durante as

observações. Várias tentativas de promoção de contextos de investigação, nos quais era intencional o desejo de envolvimento nas situações, com olhares mais sensíveis às delicadezas apresentadas pelos meninos e meninas, já considerando que estes possuem ideias, criatividade e constroem teorias que, uma docência pautada no respeito, precisa ouvir.

A rotina foi apontada pelas professoras como aspecto que não contribui para a consolidação do processo de observar-refletir-replanejar-comunicar. Além disso, elas consideram que o tempo do planejamento (1/3 da carga horária), por vezes se mostra insuficiente para a organização de todos os componentes do processo.

Na rotina cotidiana, também é comum que as atividades diárias se sobressaiam sobre os atos de observar e registrar, como por exemplo, as ações de cuidado, alimentar-se, as rotinas de higiene, o fazer tarefas, garantir segurança às crianças, ao que parece que não se compreendeu ainda totalmente que a escola é um lugar regido pela vida, e que esse cotidiano precisa ser concebido e, portanto, olhado com outros sentidos, considerando a agência e competência das crianças. Para isso, é importante que as docentes se sintam seguras com suas ações e percebam que a observação e o registro conjugam com as demais práticas que ainda parecem ser vistas como mais importantes. O cuidado para que a rotina rotineira não encarcere as crianças, é permanente.

AÇÃO		14º ENCONTRO (Maio/2022)	
PROPOSTA DE TRABALHO		PERGUNTAS E COMBINADOS INICIAIS	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre o relacionamento com as famílias;</li> <li>- Visibilizar as vozes das crianças;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Como utilizar a mini história como estratégia de comunicação?</li> <li>-Quais outras estratégias de comunicação podem ser utilizadas?</li> </ul>	

Novamente, iniciamos abordando as formas de se relacionar com as famílias. As professoras não expressaram nenhum desentendimento sobre essa importância e tampouco alguma oposição. As famílias transitaram com facilidade pelo CEI e acessaram com facilidade as professoras e a coordenadora. Mesmo com essas percepções das docentes, confirmadas nas observações da pesquisadora, nossa intenção foi qualificar os diálogos que ocorriam.

Ao nos referirmos e questionarmos as professoras sobre a participação das crianças nas formulações de comunicações, a professora Rosa quis apresentar com alegria

que havia realizado no mesmo dia uma experiência na qual as crianças utilizaram elementos da natureza e as mesmas organizam a exposição de suas expressões:

Imagem 45: Foto compartilhada pela professora Rosa (Maio, 2022): “Eu fiz isso hoje!”



FONTE: Dados da pesquisa.

As professoras declararam que as crianças apresentam muito interesse e alegria em se envolver na organização da exposição de comunicações. Também afirmaram que se interessam em observar o que é evidenciado nas paredes, que se alegram ao se identificarem, e observam, relembram, comentam sobre o que veem.

Nos parece que tem sido bastante proveitosa a efetivação das comunicações pelo CEI. Professoras, crianças e famílias têm se mostrado atraídos pelo que tem sido escolhido para ser evidenciado. É possível inferir que essa estratégia evoluiu bastante e tem produzido os resultados esperados. A instituição mostrou-se, cada vez mais, um lugar no qual as marcas das crianças são evidenciadas e refletidas. De forma progressiva, a identidade das pessoas que vivem neste espaço é anunciada.

Imagem 46: Registros das crianças explorando as comunicações expostas nas paredes.



FONTE: Dados da pesquisa.

Concordamos com Galardini e Iozzeli (2017, p. 93) quando concluem que

quando a documentação é capaz de perceber este clima emocional, através das sequencias fotográficas, certamente oferece um presente extraordinário para aquela criança, para um grupo de crianças e para seus pais que recebem imagens de uma infância ativa e aberta aos outros.

O CEI tem se constituído, portanto, como um ambiente que comunica a identidade e o valor pedagógico daquele lugar.

AÇÃO		15º ENCONTRO (Maio/2022)	
PROPOSTA DE TRABALHO		PERGUNTAS INICIAIS	
- Discutir sobre as transformações que aconteceram; -Refletir sobre os processos vividos (facilidades, dificuldades)		- Quais os processos vividos na instituição? - Como se modificaram?	

A variabilidade dos registros aumentou, mas ainda se fazia necessário ampliar a relação entre o observado e o planejado.

A professora Dracena relatou que consegue ouvir e observar mais, mas o registro ainda considera como um desafio. Destacou que percebe melhor as potências das crianças e os seus interesses. A professora ainda destacou algumas características que observou recentemente, como a presença de apego de algumas crianças ao material, como um elemento transicional e a preferência por dormir na rede, por uma das crianças.

Dracena apresentou como dificuldades: ouvir os bebês e aliar as ações de cuidado e as demandas de colo das crianças com os processos de observar e registrar.

Hibisco lamentou não ter conseguido participar de todos os encontros de formação, e trouxe um fato relevante de ser refletido: sobre entender suas condições e limites particulares<sup>39</sup>. A professora levantou essa questão devido ao fato de ter necessitado se retirar das atividades pedagógicas algumas vezes, em diferentes momentos, devido a licenças médicas relacionadas à saúde mental. Além disso, a professora relatou possuir interesse na disseminação de ideias como as discutidas nos encontros, concluindo que facilitariam o trabalho pedagógico.

<sup>39</sup> É relevante trazer uma menção ao fato de ter sido recorrente durante a pesquisa, as licenças médicas por algumas docentes. Este fato pode nos mostrar a necessidade indagar sobre o nível do adoecimento pelo qual professoras e professores tem passado, sobretudo, no retorno da pandemia. Não nos aprofundaremos nessa questão, mas é válido ressaltar que trata-se de um assunto de extrema importância que precisa ser melhor estudado e compreendidas as questões que tem levado a esse adoecimento.

A professora Violeta reconheceu que as contribuições das intervenções formativas foram fundamentais para a transformações de certos processos e ponderou que o percurso nem sempre ocorre como o planejado, mas “o caminho vai sendo tecido a cada passo”. A professora ainda observou que os textos apresentados e discutidos, embora tenham sido muito importantes, podem ser consultados a qualquer tempo e destacou que a presença da pesquisadora no CEI é que fez a diferença. Nas palavras da docente: “eu aprendi ainda mais contigo, pelo seu exemplo, sua conduta.”.

A afirmação de Violeta nos leva a reforçar mais ainda a compreensão da homologia dos processos. De fato, foi importante vivenciar com as pedagogas processos que elas precisariam não só conhecer, mas sentir, experienciar, ser afetadas, para poderem assim, experimentar em suas práticas pedagógicas cotidianas.

A professora Rosa segue considerando que a perspectiva presente nos encontros de intervenção é “muito interessante!”. Acredita que mudou seus modos de planejar e organizar as rotinas, os materiais, os espaços. Relatou que diante dos estudos, sentiu a necessidade de fazer uma “curadoria dos materiais existentes no CEI”, para assim, ajudar na hora de realizar as escolhas e organizar melhor os contextos de investigação, pois a busca por materiais leva tempo.

Rosa destacou suas adequações na realização dos planejamentos, a partir das observações e trouxe questionamentos acerca da escuta. Demonstrou, ainda, o desejo em dar conta de ouvir tudo que as crianças expressam, e novamente foi preciso esclarecer sobre a condição da observação como algo parcial, um recorte da realidade. Levantou suas reflexões acerca das teorias que subsidiam suas ações. A docente ainda demonstrou sentir dúvidas em relação a “quando intervir durante as vivências”.

As preocupações apresentadas pela professora Rosa revelam uma docência inquieta, interessada e em busca de dar sentidos ao que é vivido junto com as crianças. Sentir-se inquietas pelas tentativas de conseguir captar o todo apresentado pelas crianças é uma evidência de interesse e respeito pelo que os meninos e meninas vivem nos contextos organizados pelas docentes. Adquirir a capacidade de escolher é um desafio que só a dedicação, a prática e a continuidade de uma docência que escuta pode oportunizar. Aos poucos, compreender que “escolher não significa perder de vista o contexto, mas focar algumas coisas específicas”, como orienta Mara Davoli (2017, p. 33), vai requerer disciplina e um esforço permanente em compreender que o principal é

aprofunda-se nos significados com vistas em desenvolver práticas pedagógicas adequadas cotidianamente.

Em síntese, as docentes perceberam seus avanços, mas também apontaram a percepção da necessidade de constantemente estarem se sentindo desafiadas, pois a efetivação de práticas pedagógicas resultantes da Documentação Pedagógica requer um permanente estado de busca e a percepção da inconclusão. E esse desafio permanente direciona para outras exigências, como a do estudo, reflexão como prática cotidiana, compreensão da complexidade e não contradição em perceber que é preciso rigor na mesma proporção que flexibilidade e a não adoção de práticas pedagógicas limitadoras das belezas existentes nas curiosidades das crianças. Desse modo, perceber-se como um eterno aprendiz é um passo importante.

Na ótica da coordenadora Gérbera, as dificuldades que ainda persistem nas professoras são da ordem da execução. De acordo com a profissional, as docentes já compreendem muito bem os conceitos da Documentação Pedagógica, percebem as etapas, mas ainda encontram dificuldades em realizar a ação prática, em sistematizar os procedimentos que compõem todo o processo de Documentação Pedagógica. Mas, ainda na percepção de Gérbera, o CEI “passou por grandes transformações e é possível ver o quanto cada professora avançou. Os estudos foram parte muito importante desse avanço.”.

De fato, as transformações ficaram visíveis: organização de novos ambientes, alternância de materialidades pelos espaços, recorrência maior de alterações de propostas nos espaços coletivos, propostas de vivências mais interessantes baseadas na observação, a busca pelo belo e a permanência de comunicações nas paredes foram algumas das percepções descritas pelo grupo. As ações apontadas pelas docentes são iniciativas importantes na constituição de uma proposta pedagógica pautada na beleza, na escuta e no inesperado.

No mês de maio, aconteceu na instituição um encontro com as famílias, que se constituiu num dia de vivências e experimentações sobre o que se faz no cotidiano. A intenção era que as famílias experimentassem um dia como as crianças vivem e, com isso, ajudá-los a compreender ainda mais como se dão as práticas pedagógicas cotidianas que das quais os seus filhos participam.

Imagem 47: Registros realizados pela coordenadora e professoras durante as atividades dos familiares junto com as crianças no CEI.



FONTE: Dados da pesquisa.

As professoras relataram que dias como esse são sempre muito proveitosos, alegres e que as famílias se sentem valorizadas por serem envolvidas em atividades desse tipo. Coordenadora e docentes também concordam que a promoção de momentos dessa natureza ajuda a todos a se apropriar da proposta pedagógica do CEI, da gramática pedagógica vivida e que aproxima e convida a todos a participarem mais, promovendo uma pedagogia mais participativa.

Foi apontado como aspecto dificultador desse tipo de ação, a mudança de comportamento apresentada pelas crianças quando estão com suas famílias, que segundo as professoras, mostram-se mais inquietas quando estão com seus familiares. Outro aspecto é a impossibilidade de participação de algumas famílias, o que causa mal-estar nas crianças cujos familiares não conseguem participar.

Os registros que a coordenadora e as professoras escolheram compartilhar mostram as atividades oportunizadas para que familiares e crianças pudessem vivenciar uma prática cotidiana comum na rotina de seus filhos. As concepções que podem ser

destacadas nas escolhas de imagens são de crianças mais livres e dotadas de saberes que precisam ser ouvidos, que as professoras compartilham da mesma alegria presente nas crianças e que buscaram valorizar as expressões em construção e o desenvolvimento das experiências, não apenas os produtos finalizados.

Nos indagamos se o processo de escuta mostrou-se mais aprimorado? Considerando que o sentido de escuta aqui atribuído versa como um exercício de alteridade, um processo de ver, perceber e acolher o outro, a partir do outro e não, a partir de nós mesmos. Constitui-se, portanto, como fundamental, uma escuta que observa o cotidiano para transformá-lo.

### **5.1 Ampliação do repertório: a necessidade de ampliação do repertório pedagógico e cultural**

Assim como apresentou Proença (2021, p. 24), nos deparamos com um grande desafio, o de “criar oportunidades para que todos possam se apropriar, conscientemente, do desejo de conhecer e enfrentar a realidade para transformá-la”.

Para se contrapor à ideias enraizadas, foram apresentadas algumas alternativas viáveis que apoiassem as professoras a construir coletivamente suas subjetividades, singularidades, diferenças, autonomia através de situações respeitadas em relação às suas autorias, tendo cuidado para não parecer estar “direcionando” as ações das docentes, posto que, defendemos de forma enfática, uma construção autônoma, caso contrário, poderíamos incorrer em novos erros e contribuir com a manutenção de uma lógica de submissão ou de “pedagogias de tamanho único”.

Ao perceber que os encontros de diálogos, embora muito produtivos e dotados de possibilidades não davam conta de todas as curiosidades e necessidades das docentes, compreendemos que esses momentos precisaram ser estendidos. A alternativa pensada para isso, foi investir nas mídias disponíveis para ampliar os espaços de comunicação. Assim, o ambiente virtual do whatsapp, tornou-se uma possibilidade de trocas em paralelo aos encontros formativos e observações no locus.

Nessa ótica, vislumbrando auxiliar as docentes na ampliação de seus repertórios, a partir do que era percebido como uma possível fragilidade a ser fortalecida, no âmbito da ampliação dos conhecimentos, houve um trabalho de busca por leituras



complementares aos estudos, as principais sugestões compartilhadas com as docentes foram:

Quadro 14: Indicações de ampliação de estudos a partir das necessidades apresentadas:

<b>Temática que emergiu como uma necessidade a ser aprofundada:</b>	<b>Indicação de estudo:</b>
<b>Retorno às atividades presenciais</b>	Live “Volta às aulas: e agora?”. Disponível no link: <a href="https://youtu.be/4gHgUlaCoWE">https://youtu.be/4gHgUlaCoWE</a>
<b>Importância da organização dos ambientes</b>	Artigo: “O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança” (CRUZ, Silvia. H. V.; CRUZ, Rosimeire C. A.)
<b>Relações e importância da afetividade</b>	Os modos de educar (Anna Bondioli)
<b>Cuidados de atenção individual</b>	A abordagem Pikler na educação infantil (FALK, J.)
<b>O uso dos espaços externos e a relação com a natureza</b>	Live organizada pelo Grupo de extensão da UFC <i>Mirare</i> - “Crianças nos ambientes externos: novas práticas em debate”. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lv924BqC2Ac">https://www.youtube.com/watch?v=lv924BqC2Ac</a>
<b>O uso dos espaços externos e a relação com a natureza</b>	Capítulo 3 do livro “Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos. (HORN, Maria G. S.; BARBOSA, Maria C. S.)
<b>Participação das crianças</b>	Diálogo sobre a participação das crianças <a href="https://www.instagram.com/tv/CS0NCJ6IpMB/?utm_medium=copy_link">https://www.instagram.com/tv/CS0NCJ6IpMB/?utm_medium=copy_link</a>

Como sugestão de uma das professoras, tivemos conversas que partiram de outras questões, como o vídeo sugerido pela professora Hibisco, que indicou o vídeo “Bauman: diálogo da segurança e do efêmero”, um diálogo direcionado pelo professor Leandro Karnal, a respeito de alguns conceitos filosóficos sobre a sociedade e visão de mundo, de cultura e de ser humano.

Nesse “espaço”, também foram trocadas sugestões sobre cultura, exposições de arte, conversas sobre o CEI, as vivências, as famílias e as crianças etc.

Essa intenção de ampliação de repertórios foi mais um contributo na busca pela desconstrução da Pedagogia transmissiva, ao apresentarmos outras possibilidades de ação, intenciona-se atingir outras racionalidades, que fortaleçam a Pedagogia vivida de tal forma, que sejam capazes de recusar com segurança os modelos pedagógicos presentes anteriormente. Modelos esses que centralizam os fazeres pedagógicos, demarcam as

linguagens e os sentidos, fixam as estéticas e hierarquizam os saberes, pois se apresentam como única forma correta de desenvolver as ações pedagógicas, baseadas no “autor anônimo”, no ideário de que “sempre foi assim” ou “é assim que deve ser”, que persistem na lógica burocrática transmissiva tradicional, a qual ignora os direitos de participação das meninas e meninos no desenvolvimento da sua própria educação.

## 6. “ECOS, VARIAÇÕES E RESSONÂNCIAS”

“Eu fiz também meus próprios cantos de experiência, também intensos e apaixonados, compostos em sua maior parte, como ecos, variações ou ressonâncias de músicas alheias.”

(Jorge Larrosa).

Neste capítulo, buscamos trazer com mais ênfase a linguagem imagética com a intenção de ajudar a visualizar as minúcias presentes no cotidiano pesquisado. Apresentamos algumas marcas que trazem, nas palavras de Larrosa, “ecos, variações e ressonâncias”. Ecos referente ao que se repete; variações, as tentativas de estabelecer autoria a partir do repertório existente; as ressonâncias trazem as reverberações das experiências vividas, as aprendizagens geradas, considerando que o único inédito é o que reside na criança.

No decorrer das observações, outras evidências da organização da vida cotidiana estabelecida no locus pesquisado se sobressaíram. As situações que destacaremos a seguir trazem ações de atenção e cuidado, mas também de uniformização das propostas e de valorização de datas comemorativas. Em seguida, apresentamos algumas evidências de transformação observadas no locus. As ações referem-se ao processo de replanejamento com base na escuta da curiosidade infantil, a inserção de novos elementos nos ambientes de brincar, a preocupação com a materialidade utilizada nas vivências, a ampliação das comunicações expostas nas paredes e uma qualificação dos momentos formativos realizados entre a coordenadora pedagógica e as docentes.

Nas referidas situações, nossa intenção é novamente explicitar as evidências da coexistência de diferentes Pedagogias nas práticas pedagógicas que são apresentadas. Nossa hipótese é que em muitas práticas, como já referido, as professoras apenas repetem o que aprenderam nas suas experiências como discentes e que, na cultura escolar, é dado como natural, sem haver uma consciência das concepções e valores que as embasam, o que muitas vezes também é influenciado pelo que as famílias consideram adequado. Esse dado reforça a necessidade de os docentes terem oportunidades de se apropriarem de saberes e valores relativos ao currículo da Educação Infantil, o que lhes dará segurança acerca de suas atribuições, concepções e objetivos.

O primeiro destaque diz respeito à mobilização da professora para atender a necessidade específica de uma das crianças para descansar e, para isso, reorganiza o espaço para o uso de uma rede para que a criança possa dormir:

A hora do descanso na turma do Infantil 1 é um dos momentos, por vezes, permeado por tensões de diferentes ordens. Como o período ainda era considerado como de “adaptação” para as crianças, as professoras ainda estavam conhecendo as especificidades de cada criança. No entanto, um detalhe já fora percebido: uma das crianças tinha dificuldade em adormecer no colchonete. No intuito de enfrentar esse problema, a solução encontrada foi trazer uma rede para a sala, dada a informação partilhada pela família de que a criança possui o costume de dormir dessa forma em casa.

Chama a atenção a adaptação realizada a partir de uma necessidade muito específica, além da busca por uma solução compartilhada com os familiares. Tal cuidado nos remete a um olhar cuidadoso e respeitoso das necessidades apresentadas por essa criança, assim como a escuta atenta aos saberes trazidos pela família. O uso do artefato que faz parte da cultura local evidencia o cuidado presente no currículo sendo concretizado.

Imagem 48: Registro da hora do descanso no agrupamento Infantil 1.



Fonte: Dados da pesquisa

Outro destaque se refere à exposição de produções das crianças relativos às datas comemorativas:

A instituição possuía o hábito de expor as produções realizadas pelas crianças. Essa ação é válida e vista como importante para anunciar qual o tipo de pedagogia se vive num determinado espaço e também para comunicar às famílias o que as crianças têm vivenciado na instituição e para apresentar às próprias crianças que suas marcas e expressões são valorizadas.

No entanto, chamamos a atenção para o fato de que essa comunicação revela que atividades com o mote de datas comemorativas ainda são frequentes. No caso observado, o exposto revela que no currículo vivido, as datas comemorativas ainda aparecem como norteadoras de planejamento. Este fato é preocupante, pois desconsidera a potencialidade de um currículo que se balize, de fato, na escuta e que se pautem na criança como centro desse planejamento.

Imagem 49: Registros das produções das crianças expostas acerca do tema semana da inclusão.



Fonte: Dados da pesquisa.

Um dos aspectos percebidos e dialogados com o grupo foi acerca da importância dos ambientes do CEI serem um reflexo das concepções presentes na Proposta Pedagógica da instituição e vivenciada pelos profissionais do CEI. Desse modo, houve o incentivo constante para que as paredes pudessem ir evidenciando o cotidiano vivido e com isso, passassem a representar a identidade dos sujeitos que ali vivem.

Já nas primeiras observações foi possível perceber que havia uma preocupação muito forte em relação aos materiais disponibilizados no CEI, incluindo o que era exposto nas paredes. Tal preocupação deu-se devido ao fato de o vírus do Covid-19 manter-se ativo nos materiais por diferentes períodos de tempo. Dado este fato, houve orientações para que se mantivessem o mínimo de materiais dispostos nos ambientes utilizados pelas crianças, inclusive nas paredes. Por isso, às paredes não caberia, neste momento, representar a identidade da instituição e de cada pequeno grupo que a compunha. Essa realidade foi um dos primeiros imperativos de mudança.

Imagem 50: Crianças observando as produções expostas:



Fonte: Dados de pesquisa.

As primeiras observações revelaram uma pluralidade de práticas, as quais deixavam transparecer uma série de aspectos que evidenciavam uma gramática pedagógica transmissiva, embora nos discursos, essa base já fosse considerada como algo superado.

Imagem 51: Criança realizando atividade.

Foi possível perceber, por exemplo, a permanência de propostas de atividades baseadas em saberes prontos.



Fonte: Dados de pesquisa

As imagens a seguir retratam a ampliação na compreensão da importância da escuta das crianças e como esse movimento reverberou na organização de novas práticas. Em nossa percepção, são escolhas que trazem algumas evidências de transformações percebidas no CEI.

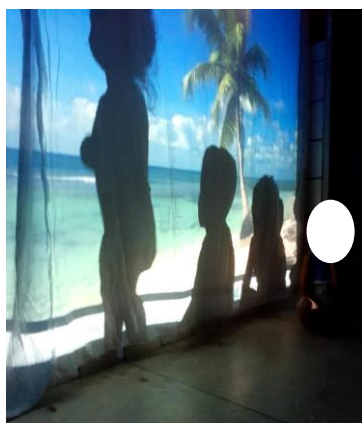
O projeto constituído a partir da escuta da curiosidade de algumas crianças, traz as características do processo de observação e registro, revisitação e interpretação, visibilização e partilha, avaliação e replanejamento. Em um dos diálogos, a professora Orquídea relatou a curiosidade apresentada por uma das crianças em relação às árvores que ficavam na lateral do CEI.

Imagem 52: Registros variados realizados pela docente, assistente educacional e coordenadora pedagógica compartilhados com a pesquisadora.



Professora e assistentes realizam exploração com as crianças, no espaço lateral do CEI, no qual é possível encontrar coqueiros que despertaram o interesse de algumas crianças.

Também é possível observar que a assistente atua junto com a professora, fazendo registros das situações de exploração.



Após revisitar seus registros e perceber o interesse das crianças, a docente planeja novas propostas, que em sua ótica, ampliavam os interesses das crianças, aprofundavam as questões percebidas e poderiam levar a outras investigações. A partir dos coqueiros, viveram faz-de-conta de praia, através de diferentes elementos e recursos.

Fonte: Dados de pesquisa.

As crianças são levadas a oportunidades de exploração planejadas para fomentar criatividade e interação entre elas e com materiais diversos, em situações com base em brincadeiras. Ao que parece as vivências planejadas a partir da escuta das crianças trouxe experiências que vão ao encontro do proferido com Oliveira-Formosinho que explica a importância da ação pedagógica possuir "uma ampla variedade de objetivos e recursos educacionais, flexíveis e adaptáveis às necessidades e desejos particulares de cada grupo de crianças." (2007, p. 113).

A inserção de outros elementos no parque a partir da escuta das crianças:

Imagem 53: Crianças ressignificando elementos colocados no parque.



A observação da inserção de novos elementos aos ambientes permite inferir que a sutileza presente nessas ações ultrapassa o ato de organizar espaço e materiais, mas revela a presença de minúcias de escuta que se materializam na incorporação de novos elementos que, para além de sua simplicidade, o significado atribuído pelas crianças denota o valor dessa ação. Por exemplo, na imagem retratada, a ideia inicial foi trazer um tecido que poderia servir como uma cabana para brincar, no entanto, as professoras observaram que as crianças deram outros sentidos ao tecido. Pela ótica das docentes, as vivências sobre a praia ainda se faziam presentes nas crianças, e elas desejaram continuar brincando com o faz-de-conta, utilizando-se do tecido para representar uma rede.

Outro fator percebido foi a ampliação no uso de diferentes materialidades para livre escolha das crianças, como pode ser constatado nos registros a seguir:

Imagem 54: Registros da utilização de diferentes materialidades:



Fonte: dados de pesquisa



Outro destaque que trazemos é a exposição de produções durante a vivência do projeto e não apenas do produto final. Além disso, observamos um cuidado em relação ao que se escolhe comunicar, evidenciando a presença de documentações, no sentido explicado por Fochi (2019), como elaborações a partir dos registros realizados:

Imagem 55: Registro de documentação exposta no CEI.



Fonte: Dados de pesquisa.

É possível identificar que as documentações que foram sendo compostas pelo grupo buscam visibilizar, além das experiências vividas, o valor atribuído pelas professoras às experiências compartilhadas no cotidiano da instituição.



Ampliação de comunicações pelo CEI informando a todos, os valores experimentados e que guiam os percursos de aprendizagens das crianças.

As crianças são anunciadas como protagonistas dos seus processos de aprendizagens e dos planejamentos estabelecidos.

Além disso, as professoras passaram a fazer convites para que as famílias observassem com mais atenção o que era exposto, podendo se caracterizar como um esforço em manter os familiares informados sobre o que acontece no cotidiano com seus filhos.

Convites para que as famílias passassem a observar mais as comunicações expostas pelo CEI.

Imagem 56: Recortes de mensagens enviadas às famílias.

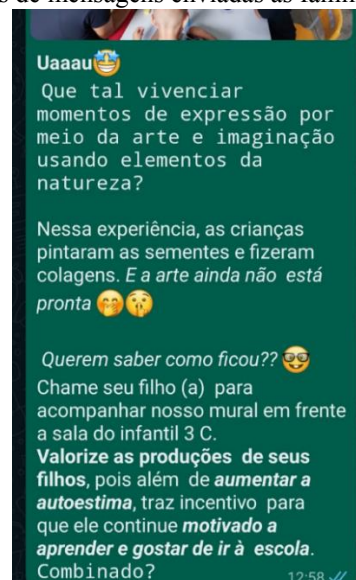
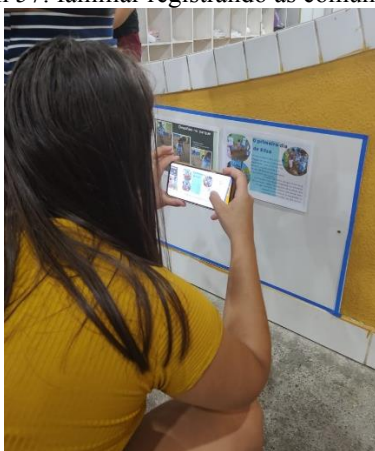


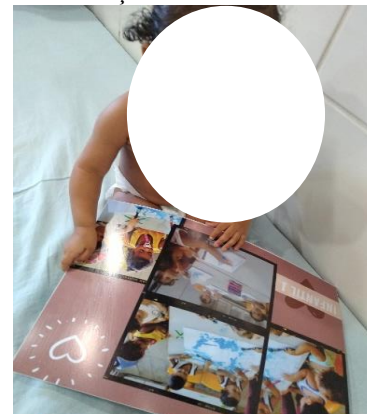
Imagem 57: familiar registrando as comunicações.



As crianças também passaram a ter maiores oportunidades de explorar as documentações expostas.

Famílias observando as comunicações expostas. Professoras, assistentes e coordenadora passaram a perceber que as famílias se mostravam sempre interessadas em acompanhar o que era comunicado.

Imagem 58: criança observando comunicação



Destacamos algumas transformações realizadas nos ambientes:

Imagem 59: Mudanças realizadas no refeitório



Imagem 60: Alterações nos contextos de brincar



Imagem 61: Desenhos realizados pelas famílias



As modificações denotam um maior cuidado com a estética dos ambientes, trazendo poesia e expressões das crianças que ali vivem.

Essas pequenas alterações também ampliaram as opções para brincar, com materiais diversificados e que representam a vida cotidiana.

As referidas transformações que contaram, inclusive com a participação das famílias, que foram convidadas a expressar “O que faz meu olho brilhar no CEI”, sinalizando que suas vozes e impressões são importantes.

A revitalização dos espaços também foi uma ação observada no decorrer das observações:

Imagem 62: revitalização no quintal



Houve também a percepção de outros ambientes como potentes para interações e brincadeiras:

Imagem 63: ambientes de brincar livre.



Essa percepção resultou numa ampliação do uso dos ambientes externos.



Imagem 64: Coordenadora em momento formativo com a professora



Fazemos um destaque para a fundamental figura da coordenadora pedagógica, como uma organizadora de situações de aprendizagem para as docentes e fomentadora dos estudos.

Aqui é relevante acentuar que não ousamos dizer que essas ações são resultado apenas da formação vivenciada no decorrer da pesquisa, longe disso, as movimentações já existentes no CEI despertaram nosso interesse. Isso também nos leva a ponderar a importância da motivação e interesse pessoais como elementos propulsores na transformação. Sem a percepção da necessidade de mudança não há o desejo pela mudança individual, logo, não há mudança. Os movimentos empreendidos, na verdade, nos trazem mais perguntas, como: por que, mesmo que todas as profissionais tenham passado pela mesma formação, algumas percebem a necessidade de mudar suas práticas pedagógicas e outras não? Algumas hipóteses sobre essa questão já foram objeto de reflexão em diferentes pesquisas, o que se aponta é que as diferentes formações iniciais, trajetórias pessoais e profissionais, sensibilidades e crenças, dentre outros fatores podem ser determinantes dessa decisão.

Os desafios impostos pela pandemia ainda reverberarão durante um tempo que não é possível mensurar até o momento. A diversidade de danos vem sendo descrita por alguns pesquisadores, no entanto, ainda há muito para investigar e compreender.

Além disso, é válido ponderar que as condições de trabalho são elementos dificultadores da efetivação desse processo, por exemplo, é possível evidenciar que a quantidade de crianças influencia consideravelmente para a garantia dessa observação, como foi ressaltado por uma das docentes. Durante o atendimento no CEI que ocorreu em sistema híbrido, ou seja, em cada semana metade do grupo das crianças foi para a escola e a outra parte permaneceu em seus domicílios. Essa organização permitiu que as professoras trabalhassem com a metade da quantidade atual de crianças, o que elas relataram que facilitou o olhar mais individualizado e o acompanhamento mais próximo a cada criança. É válido, portanto, afirmar, que garantir um número mais adequado de crianças poderia facilitar os atos de observar e registrar e, por conseguinte de revisitar e interpretar, visibilizar e partilhar, avaliar e reprojeter.

## 7. DIÁLOGOS QUE NÃO FINDAM - Considerações Finais

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - **Me ajuda a olhar!** (GALEANO, 2000).

Essa tese é um convite ao diálogo. Um diálogo tecido a partir de uma perspectiva que o concebe na base das relações epistemológicas, pois compreende que “o diálogo é uma forma de conhecimento e não deve nunca ser visto como mera tática [...]” (FREIRE; MACEDO, 1995, p. 397).

A partir do objetivo principal de analisar os processos de apropriação da Documentação Pedagógica e suas possíveis repercussões na transformação das práticas pedagógicas a partir de uma intervenção formativa em uma instituição de Educação Infantil, foram realizados diálogos formativos com um grupo de professoras na busca por ajudá-las a consolidar em suas práticas pedagógicas o processo da Documentação Pedagógica. Os diálogos formativos foram pautados na escuta e na troca de experiências, teóricas e práticas.

No decorrer do intenso processo formativo e de observação vivido em parceria com a coordenadora pedagógica, professoras e assistentes educacionais de uma instituição pública no município de Fortaleza, alguns achados se apresentam a partir da práxis. Como no poema de Eduardo Galeano, quando o menino diz: “Me ajuda a olhar”, a pesquisa empreendida contribuiu para lançar luz em algumas questões acerca do processo de formação e autoformação docente, com foco na Documentação Pedagógica, vivenciado a partir dos diálogos formativos empreendidos no âmbito desta pesquisa.

As docentes demonstraram necessitar de uma ajuda mais sistematizada para poder ver e questionar suas bases teóricas e reconhecer as suas crenças em ação. As palavras da professora Dracena, durante um dos momentos de diálogos, “**Agora com você dizendo, eu consigo perceber melhor!**”, de forma similar ao poema, sintetizam de forma muito explícita a contribuição que o olhar de um observador externo pode favorecer no desenvolvimento de uma conduta mais crítica e reflexiva, assim como para a ampliação dos conhecimentos acerca de como se dá a aprendizagem docente.

Ademais, ponderamos que, assim como no poema, o vivido nesta pesquisa ação traz elementos que nos permitem reafirmar o que já foi exposto em outras pesquisas, sobre a necessidade, e conseqüentemente, importância da mediação de um agente observador para a percepção de ações experienciadas por professores que, imersos em suas práticas e rotinas, por vezes não conseguem visualizar sozinhos.

Talvez a própria sistematização da Documentação Pedagógica possa ser esse suporte do qual necessitam. No entanto, durante o processo de apropriação, as docentes expressaram a necessidade de outros apoios, como o da coordenadora pedagógica e o da pesquisadora, o de modelos, durante os diálogos formativos.

Outra constatação importante foi o fato de as docentes demonstrarem necessitar dessa ajuda mais sistematizada para questionar suas crenças em ação e, com isso, elaborar um novo repertório de atuação. Em vista disso, constatamos que **antes de efetivar uma docência autoral, foi necessária uma docência apoiada**. Consideramos, portanto, que as políticas e organizações de formação continuada devam perceber esse dado como relevante para rever os formatos e modos de organizar as formações continuadas. No entanto, consideramos válido ponderar que é preciso cuidado, para que as formações não caiam em “receitas prontas”. É importante que um dos objetivos desse apoio seja a elaboração da autonomia docente.

Nos parece que as professoras sentem, de fato, uma grande necessidade por orientação. De alguma forma, as formações realizadas não têm sido suficientes e, de algum modo, uma formação exercida num formato de constituir uma maior proximidade, pode apresentar bons resultados. Antes de efetivar uma docência autoral, foi necessária uma docência apoiada em exemplos, em ampliação de repertório, em estímulos, em perspectivas diferentes das já conhecidas.

As professoras já possuíam algumas das informações necessárias (mesmo que de forma ainda desarticuladas e poucos aprofundadas) para a efetivação dos processos discutidos nesta tese, contudo, a apropriação do processo da Documentação Pedagógica, passa por uma diversidade de fatores, como **condições adequadas de trabalho**, a **reestruturação de crenças e valores** e **aquisição de competências e habilidades**. Destacamos como necessários: a percepção do registro como direito, a percepção da potência da construção coletiva, a compreensão do exercício da metacognição e sua importância na reestruturação das práticas pedagógicas cotidianas.

O exercício de buscar efetivar o processo da DP contribuiu para tornar visíveis os indícios, o entrelaçamento dos saberes, observações e transformações viabilizadas e articuladas que emergiram do processo formativo baseado em pensamentos ecológicos e conectores de diferentes dimensões presentes nas práticas pedagógicas vivenciadas no CEI pesquisado.

De algum modo, nos parece que o “material concreto”, resultado dos procedimentos presentes na Documentação Pedagógica, facilita a aprendizagem docente. A facilidade a que nos referimos aqui reside no fato de que ao tornar visíveis os processos de aprendizagens das crianças, as docentes lançam luz também às suas próprias indagações que não seriam percebidas numa prática corriqueira ou rotineira. Chamamos atenção para **a necessidade de visualizar concretamente resultados** ou ações ou até mesmo as próprias indagações, para que estas ganhem corpus, saiam do mundo das ideias e também se tornem concretas. Nos parece que a necessidade infantil de partir do concreto como estratégia para facilitar a aprendizagem, também é uma necessidade do adulto docente. Ou se não uma necessidade, ao menos um fator facilitador do processo de reflexão sobre a ação.

As mudanças nas concepções presentes nas orientações formais e que estavam sendo acompanhadas pelo grupo no decorrer de alguns anos, como relatado pelas coordenadora e docentes refletem sobre o percurso pelo qual a Educação Infantil passou na história dessa etapa, passando das preocupações iniciais com as questões de cuidado físico e higiene às transformações na compreensão do papel dessa etapa e a ampliação do olhar para a educação infantil.

É válido ainda ponderar que as docentes precisaram reconstruir o fazer pedagógico em meio aos receios do pós pandemia, no qual haviam ainda algumas incertezas em relação à segurança quanto ao vírus, falta de orientações mais assertivas, fragilidade na saúde mental causados pelo longo período de isolamento social, são alguns dos fatores percebidos.

As dificuldades variaram, de acordo com as mudanças que aconteceram nos contextos. Por exemplo, uma dificuldade citada na primeira parte da pesquisa (retorno às atividades, de forma híbrida), foi a falta de regularidade na frequência das crianças, o que dificultava a característica de dar continuidade aos processos. Já na segunda parte da pesquisa (retorno de todas as crianças ao presencial), a maior dificuldade citada foi a quantidade de crianças.



Outro desafio a ser enfrentado foi **descolar do nominalismo**. Para a efetivação da conscientização sobre a efetivação do processo da DP foi necessário parar de chamar o que já era realizado (observação e registros) de Documentação Pedagógica. Apenas com a percepção da necessidade de melhor compreender esse processo foi possível empreender mudanças nos processos vividos. As transformações observadas mostram atitudes individuais e pontuais e, como evidenciam os aportes teóricos apresentados nesta tese, é importante um contexto coletivo participativo, ou seja, que todos estejam empenhados em viver práticas pedagógicas democráticas.

Uma grande dificuldade na transformação foi a **manutenção de uma lógica da atividade**. Apesar de avanços visíveis, em determinados momentos, as docentes acabavam por retomar para a execução de alguma “atividade”, caracterizando uma docência marcada pela dualidade e contradição de modelos pedagógicos. Assim, a prática pedagógica apresentava **resquícios de uma rotina de controle**, mas ao mesmo tempo, trazia **indícios de uma rotina humanizante**. Refletimos que **é importante a presença de práticas pedagógicas que acolham, pautadas no afeto, no cuidado, contudo, esses atos não são suficientes para a consolidação de propostas com o rigor de qualidade almejado**. É importante avançar também nos modos de oportunizar propostas e de dar visibilidade ao vivido no cotidiano, possibilitando a produção de conhecimento acerca desse vivido.

Dois semestres é um curto período para que se efetive um processo tão complexo e profundo como é o da apropriação da Documentação Pedagógica. Apesar disso, a imersão no contexto e a aproximação com as profissionais já revelaram **indícios de mudanças e de iniciativas de novas práticas**. Levantamos a **hipótese de que seria necessário mais tempo, mais momentos junto ao grupo, mais comprometimento, melhores condições de trabalho**.

Como fazer para que todos os envolvidos se sintam comprometidos com a transformação? Para ser considerado coletivo, as práticas de estudo e reflexão precisariam ser unanimidade? Ou a adesão e a parceria de parte do grupo podem ser consideradas como um movimento de reflexão coletiva? Se considerarmos que os adultos, assim como as crianças, possuem tempos diferentes, o fato de alguns profissionais ainda não terem conseguido apropriar-se totalmente do *ethos* da Documentação Pedagógica, talvez não inviabilize podermos dizer que houve a apropriação da Documentação Pedagógica pelo

grupo. Talvez pudéssemos levantar a hipótese que no decorrer do tempo, a relação, as trocas possam ir favorecendo mais adesões a esse *ethos*.

Seria muito ousado falar em construção de uma nova pedagogia, mas talvez possamos nos referir a apoiar-se em diferentes perspectivas pedagógicas para nos desvencilharmos das matrizes transmissivas e ir traçando um caminho que se oponha a essa matriz, para traçar um novo caminho que, embora não seja substancialmente uma nova pedagogia, caminha para tal construção.

Nóvoa (1992), ao tecer considerações acerca da Pedagogia como a terceira margem do rio, afirma que para além de evidenciar as razões do fracasso da educação, é preciso apontar possibilidades de ação. Concordamos com o autor e enfatizamos a importância de, na produção do conhecimento praxiológico, nos afastar da dicotomia do certo e errado.

Para apresentar nossos apontamentos acerca de possibilidades de processos formativos que são importantes de serem consolidados, recorreremos ao uso da metáfora, como fazia Malaguzzi. Ponderamos aqui que as matrizes pedagógicas que compõem as docências dessas professoras, seus subsolos da docência, precisam ser fortemente desestabilizadas.

Sucintamente, podemos dizer que as Matrizes Pedagógicas são frutos de processos de significação das experiências de aprendizagem. São como arquivos existenciais nem sempre conhecidos, mas acionados, constantemente, por guardar os recursos de cada um para lidar com os desafios impostos pela docência. É importante salientar que, ao serem acionados, podem ser complementados e modificados. Nessa perspectiva, a formação docente e o papel do formador ganham novas configurações. A formação não implica somente aquisição de novos conteúdos, mas reconhecimento e revisão daqueles que já estão arquivados. (FURLANETTO, 2009, p. 130).

Apoiadas nessa metáfora, da presença de subsolos em nossa docência, consideramos a necessidade de um movimento forte para desconstruir esses subsolos. Algo que podemos chamar de “terremotos pedagógicos”, que precisam acontecer com cada professora e professor da Educação Infantil, no sentido de **desconstruir os subsolos docentes que insistem em subsidiar práticas pedagógicas arbitrárias e descontextualizadas**. Além disso, todas as estruturas que dão suporte a todo o sistema de educação também precisam sentir os terremotos. As estruturas de formação inicial e continuada precisam ser radicalmente transformadas, assim como os modos de gestão que organizam a operacionalização das rotinas nas escolas de Educação Infantil.

E os movimentos de transformação – terremotos pedagógicos - precisam vir de dentro para fora. E para ser forte o suficiente, precisa ser acompanhado por outro movimento que dialoga de fora para dentro, reorganizando as estruturas que garantam condições adequadas de trabalho a esse docente. E nesse encontro de forças, produzir o efeito necessário para desconstruir as matrizes pedagógicas presentes no subsolo da docência que insistem em se manter presentes.

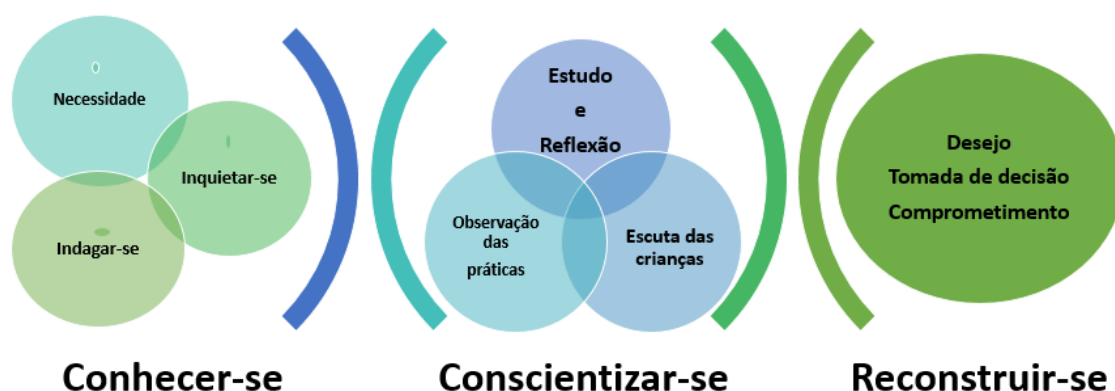
Os terremotos pedagógicos, necessários para abalar as estruturas dos subsolos docentes que insistem em perpetuar as práticas transmissivas, podem ser organizados a partir de modos de operacionalizar em espaços sistemáticos de formação de professores (contextos macro de formação continuada de professores, como o uso de mentorias docentes, a organização de formações continuadas baseadas na troca de experiências, relatos de práticas pedagógicas, atividades de imersão em contextos etc.), em forma conjunta com estudos aprofundados nos contextos micros (formações em contexto baseadas nas experiências do próprio contexto e estudos aprofundados das documentações produzidas, autoformação).

A apropriação do processo da Documentação Pedagógica passa por uma diversidade de fatores, como revisão dos saberes, crenças e valores e aquisição de competências e habilidades. Longe de pretender fechar ideias, trazemos aqui algumas estratégias compartilhadas no grupo de docentes observado: estudo, compartilhamento, comprometimento.

Nessa perspectiva, a apropriação do processo da DP passa por: 1. **Inquietação/Conscientização** (deixar o eu-docente-dominante para trás e acionar a pesquisadora que com olhar curioso jamais estará confortável, posto que sempre haverá algo novo para incomodá-la); 2. **Desejo** (querer fazer); 3. **Maravilhamento** (surpresa com as possibilidades que surgem com a DP); 4. **Negociação** (no sentido detalhado por Malaguzzi e descrito por Carla Rinaldi). 5. **Exemplo** (embora o nosso desejo seja de que os professores sejam totalmente autônomos e autorais, construir uma nova práxis pedagógica passa pelo exemplo; as professoras pesquisadas demonstraram uma grande necessidade de conhecer outras possibilidades de ação, através de exemplos concretos).

Apresento, a seguir, a proposta de uma gramática de transformação que, longe de pretender ser uma ideia inaugural, mas talvez uma revisitação das propostas de transformar a docência, posto que a transformação é, de fato, necessária para a efetivação de uma cultura pedagógica que busca participação.

Imagem 65: Representação imagética para a **gramática da transformação** que ocasiona os terremotos pedagógicos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa transformação passa, necessariamente pela paixão ou, como explica Vigotski, ao se referir a aprendizagem das crianças, pelo desejo. Tal desejo é o que impulsiona as novas aprendizagens. Dewey (1975), ao discorrer sobre o pensamento reflexivo e consciência, mencionou a necessidade do interesse, posto que este ocasiona que a pessoa foi afetada. Para o autor, “no curso da atividade reflexiva, interpõem-se obrigatoriamente interesse e o esforço pessoais” (PINAZZA, 2007, p. 78).

Além disso, dado o fato de essas transformações serem muito profundas e extremamente necessárias para fazer “desmoronar” as práticas pedagógicas transmissivas, usamos a metáfora, e ousamos chamar esse estado de transformação de “terremotos pedagógicos”, como já referido.

Ponderamos que talvez os terremotos pelos quais passaram as professoras não tenham sido suficientes em força, tempo, profundidade e, portanto, talvez tenham desconstruído apenas algumas camadas dos subsolos docentes dessas profissionais. É necessário, portanto, que novos terremotos mais fortes, mais intensos, com maior duração, com maior regularidade, ocorram, para desmoronar, de vez, as estruturas que ainda mantem de pé saberes tão impróprios ao desenvolvimento de práticas docentes baseadas no respeito e na democracia.

O planejamento para provocar tais terremotos é singular, deve ser individualizado. **Cada professora e professor, precisa desconstruir saberes e práticas específicos.** Por isso não é possível pensar em uma ideia em uma só forma. No entanto, é possível assegurar que as transformações devem perpassar pelos saberes e crenças que

dão suporte às práticas transmissivas, que continuam distanciando os professores e as professoras de cotidianos autorais e respeitosos em relação aos direitos das crianças.

Uma Pedagogia “perguntadeira”, ou seja, baseada em uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2017), a partir de questões reflexivas que minem a presença dessas certezas no subsolo das docentes, talvez seja um ponto de partida na caminhada de construção de uma Pedagogia que se contraponha a essas características.

Há uma zona de conforto quando se trata de trabalho docente? Por vezes pensamos em escrever sobre a necessidade das docentes em sair de suas “zonas de conforto”, no entanto, sempre havia a questão: será se existe alguma zona de conforto, em se tratando de educação? O que significa para uma professora, estar em uma zona de conforto? E, embora não haja, exatamente, algum local imaginário no qual se encontre algum “conforto”, é necessário sair das práticas baseadas no senso comum e no “autor anônimo”. Talvez esse seja o lugar de um hipotético conforto. Que mesmo que não se configure como confortável, ainda assim, rende algum alento, por não precisar buscar o diferente. E isso é o que significa sair dessa zona de conforto: **buscar olhar para o inédito.**

É preciso ir além! Consideramos que a prática da reflexão sobre a ação, é imprescindível para a transformação necessária para a efetivação das práticas pedagógicas, da própria Pedagogia, e assim, da Documentação Pedagógica. No entanto, a efetivação de diálogos formativos não se apresentou como suficiente para o reposicionamento docente. No contexto investigado, outros aspectos, também complexos, configuraram-se como “interventores”, “facilitadores” ou “dificultadores” da transformação necessária.

Os processos de documentação construídos evidenciam práticas pedagógicas em processo de desconstrução e reconstrução: práticas transmissivas e práticas participativas. Percebemos que as ações eram, em sua maioria, permeadas por ambas as concepções.

Não é porque ainda não conseguimos nos aproximar da abordagem de educação desenvolvida em Reggio Emilia e em outros lugares do mundo, como San Miniato e Bélgica que devemos desistir de tentar. Podemos e devemos continuar tentando olhar para esses lugares como quem olha para a utopia, como no poema de Fernando Birri “Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”, é portanto, algo que nos faz continuar almejando ir além.

Nenhuma das professoras mudou totalmente os seus modos de desenvolver a pedagogia com as crianças durante e após a intervenção formativa realizada no decorrer desta pesquisa-ação. Ainda era possível encontrar nelas resquícios, em proporções diferentes, de uma pedagogia transmissiva. O que nos leva a concluir que os terremotos realizados não foram fortes o suficiente para romper de vez com as estruturas sedimentadas dessa pedagogia.

Destacamos o papel da coordenadora, como fundamental, tanto para a escolha do CEI como locus da pesquisa, dado o seu histórico de vivência reflexiva e de estudo juntamente com o grupo de professoras, como para a continuidade da própria pesquisa, visto que as atividades de intervenção exigiam uma organização do espaço e do grupo e reorganização da rotina para que o grupo pudesse dispor de tempo para os diálogos. Ou seja, a presença de um coordenador pedagógico engajado e que compreenda a importância de suas atribuições e reponsabilidade junto ao grupo de profissionais, é de fundamental importância.

É inegável que a DP é um processo extremamente complexo. Seria fantasioso chamar qualquer atitude de registrar como DP, nessa perspectiva. No entanto, é importante considerar os avanços nas tentativas de docentes da instituição observada para consolidarem essa construção.

Toda transformação passa pela formação. Continuada, situada, de qualidade e com profundidade, mas também relacional e afetiva, com espaço para uma escuta verdadeira e responsiva. Não é o “simples” ato da Documentação Pedagógica que vai mobilizar as transformações, mas a potencialidade da reflexão coletiva que decorre desse processo.

A DP contribui para a construção de uma “circularidade sinérgica” (HOYUELOS, 2021, p. 96), em que as trocas entre os indivíduos e o ambiente são ativadas por meio de organizações, interconexões extremamente respeitadas às potencialidades e indeterminismo infantis. Não ousamos afirmar que apenas o movimento de intervenção e fomento à reflexão realizado no decorrer dessa pesquisa, ocasionou as mudanças afirmadas pelas professoras e presenciadas nas observações, mas é possível inferir que a pesquisa contribuiu para que as docentes compreendessem melhor o processo de DP, e apropriar-se das especificidades desse processo as ajudou a compreenderem melhor elas mesmas, suas práticas, fragilidades e potencialidades.

Desse modo, os processos da DP não podem ser compreendidos apartados dos movimentos políticos e sociais. “As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos.” (NOVOA, 1992, p. 28).

Concluimos essa tese da mesma forma que a iniciamos, recorrendo a outras linguagens, na tentativa de traduzir as sensações que ficam. E então, mais uma vez, através da linguagem musical, afirmamos: “é preciso estar atento e forte!”. Mas ponderamos que, assim como o ciclo da Documentação Pedagógica que não se finda, também nossas inquietações e desejos de ir além não finalizam nesse texto. Há ainda muito o que pesquisar, muitas perguntas a fazer, muitas sugestões a compartilhar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIMIR, David. Escutar para documentar. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

ARAÚJO, Sara; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Formação em contexto para a reconstrução da pedagogia em creche: a relevância percebida de conteúdos e processos. *In*: CANCIAN, S. F. S. G.; WESCHENFELDER, N. (org.) **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. UFSM: Brasília, MEC/SEB, 2016.

BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria C. S. Pedagogia da Infância. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. BH: UFMG, 2010.

BARBOSA, Maria C. S. Três notas sobre formação inicial e docência na Educação Infantil. *In*: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria, UFSM: Centro de Educação. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BARBOSA, Maria C. S.; FOCHI, Paulo S. **O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena**. IX ANPED Sul – Seminário de pesquisa em educação da região Sul. Anais, 2012.

BARBOSA, Maria C. S.; RICHTER, Sandra R. S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.) **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas, 2015.

BARBOSA, M. C. S.; CRUZ, S. H. V.; FOCHI, P. S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. **O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?** Revista Debates em Educação. Vol. 8, nº 16, Jul./Dez, 2016, Maceió.

BARBOSA, M. C. S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. **Por que uma BNCC para a Educação Infantil**. Revista Pátio – Educação Infantil. Ano XVI nº 55, Abril/junho 2018.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. *In*: ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.;



CORSO, L.V. (org.). **Para pensar a docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/96. Brasília: MEC/CNE, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília: MEC/SEB, 2009. BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sara K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAS, Meritxell. A arte do pintor de paisagens: algumas reflexões sobre a documentação. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

CAGLIARI, Paola. Notas de pesquisa. In: CHILDREN, Reggio. **Mostra Sconfinamenti – Atravessando fronteiras: encontros com sujeitos vivos / Paisagens digitais**. São Paulo: Phorte, 2020.

CAMPOS, Maria Malta. **Promoção da Campanha Nacional pelo Direito a Educação, Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final / Maria Malta Campos; Rita de Cássia Coelho, Silvia H. Vieira Cruz**. São Paulo: FCC/DPE, 2006. 87p.

CAMPOS, Maria Malta. **Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas**. Cadernos de Pesquisa. São Paula. v.43, n.148, jan/abr 2013.

COUTINHO, Ângela S.; MORO, Catarina. **Educação Infantil no cenário brasileiro pós-golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação**. Revista Zero-a-seis, v.19, jul-dez, 2017.

CRUZ, Silvia Helena V. **Infância e educação infantil: resgatando um pouco da história**. SEDUC: Fortaleza, 2000.

CRUZ, Silvia Helena V. **Da omissão assumida à prioridade negada: notas sobre a ação do Estado brasileiro na Educação Infantil**. O público e o privado, Nº 5, jan./jun. 2005.

CRUZ, Silvia H. V. **As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**: Uma breve apresentação. In: Novas Diretrizes para a Educação Infantil. Revista Salto para o futuro. Ano XXIII, Boletim 9, Junho de 2013.

CRUZ, Silvia H. V.; CRUZ, Rosimeire C. de A. **A perspectiva de crianças sobre a creche**. Revista Eventos Pedagógicos v.6, n.3. Ago/Out 2015.

CRUZ, Silvia H. V.; CRUZ, Rosimeire C. de A. **O ambiente na Educação Infantil e a construção da identidade da criança**. Revista Em aberto, Brasília, v. 30, set./dez. 2017.

CRUZ, Silvia H. V.; MARTINS, Cristiane A. **Políticas públicas e a voz das crianças**. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.29-43.

CRUZ, Silvia H. V.; FOCHI, Paulo S. **Elementos pedagógicos para orientar o currículo**. Revista Pátio – Educação Infantil. Ano XVI nº 55, Abril/Junho 2018.

DAVOLI, Mara. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. Introdução: nossa Reggio Emilia. In: RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, Ana Lúcia G. **Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.) **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.) **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas, 2015.

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

FOCHI, Paulo S. **Documentação Pedagógica: concepções e articulações**. Caderno 1 Brasília: MEC/UNESCO, 2018.

FOCHI, Paulo S. **Documentação Pedagógica: Uma possibilidade metodológica**. Caderno 2 Brasília: MEC/UNESCO, 2018.

FOCHI, Paulo S. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI**. Tese, Universidade de São Paulo, 2019.

FOCHI, Paulo S. **As mini-histórias como um conceito de narrativa pedagógica**. In: FOCHI, Paulo S.(org.) **Mini-histórias: Rapsódias da vida cotidiana nas escolas do observatório da cultura infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FORMAN, G.; FYFE, B. Aprendizagem negociada pelo design, pela documentação e pelo discurso. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Autor anônimo do século XX. A construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.) **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORMOSINHO, J. Prefácio. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara B (org.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Coleção Infância, Porto Editora, 2018.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Em busca de uma abordagem holística para a avaliação pedagógica. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FORTUNATI, A. A observação como instrumento para conhecer, contar e refletir. **Pátio – Educação Infantil**, ano X, n.30, p. 5-7, jan./mar.2012.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber livro Editora, 2008.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão: Instrumentos metodológicos**. Série Cadernos de reflexão. São Paulo, 1996.

FREIRE, Madalena. **Educador**, educa a dor. São Paulo: Paz e terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2017.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. A dialogue: culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, [S.l.], v. 65, n. 3, p. 377-402, 1995.

FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **Projetos e práticas pedagógicas: na creche e na pré-escola**. Brasília: Liber Livro, 2014.

FURLANETTO, Ecleide C. **Tomar a palavra: uma possibilidade de formação**. *Revista @ambienteeducação*, SP, v.2, n.2, ago./dez., 2009.

FURTADO, Ana P. A. **Avaliação na Educação Infantil: as práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras**. Dissertação, Universidade Federal do Ceará, 2016.

FYFE, Brenda. A relação entre documentação e avaliação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

GALARDINI, Anna L.; IOZZELLI, Sonia. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários das experiências das crianças nas instituições para a pequena infância. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Porto Alegre, L&PM, 2000.

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

GANDINI, L. LYNN, H. CADWELL, L. SCHWALL, C. (org.) **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDINI, Lella. Histórias, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

GOMES, Marta S. B. M. **Formação continuada em Educação Infantil: percepções docentes sobre um curso de especialização**. Dissertação, Universidade Estadual do Ceará, 2021.

HOYUELOS, Alfredo P. **La ética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro Rosa Sensat, 2004.

HOYUELOS, Alfredo P. **La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro Rosa Sensat, 2006.

HOYUELOS, Alfredo. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Lóris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

KRECHEVSKY, Mara. Forma, função e compreensão nos grupos de aprendizagem: proposições das creches e escolas da infância de Reggio Emilia. In: PROJECT, Z. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. Reggio Children, 1 ed. São Paulo: Phorte, 2014.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LINO, Dalila. A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. (org.) **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Portugal: Porto Editora, 2018.

LOPES, Denise M. de C. **Considerações sobre a política nacional de alfabetização.** Revista Brasileira de Alfabetização – ABA Alf. Belo Horizonte, MG. V.1, n.10. jul-dez, 2019.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Cristiane A. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil.** Tese, Universidade Federal do Ceará, 2009.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. *In:* EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

MÁXIMO-ESTEVES, Lúcia. **Visão panorâmica da Investigação-Ação.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. Documentação pedagógica: outro modo de escutar as crianças e a prática pedagógica refletindo sobre a formação continuada de professores e professoras. *In:* MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica:** teoria e prática. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MICARELLO, Hilda. Avaliação e transições na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional:** Currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, MG: 2010.

MOSS, Peter. **Introduzindo a política na creche:** a educação infantil como prática democrática. Psicologia USP, SP, v.20. n.3. julho/setembro, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. (orgs.) **Associação Criança:** um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.) **Pedagogia(s) da Infância:** Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Prefácio. *In*: MÁXIMO-ESTEVEES, Lídia. **Visão panorâmica da Investigação-Acção**. Coleção Infância. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário (org.). **O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação**. Coleção Infância. Porto, Portugal: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. *In*: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.(org.) **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara B (org.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Coleção Infância, Porto Editora, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. **Novas diretrizes para a Educação Infantil**. Revista Salto para o futuro. Ano XXIII, Junho de 2013.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. **A construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. 38ª Reunião Nacional da ANPED, out. 2017. UFMA: São Luiz, Maranhão.

PAIVA, Ana Carine dos S. de S. **“O que nos une é mais forte do que o que nos separa”**: a construção das identidades docentes a partir das interações entre professoras no contexto da Educação infantil. Tese, Universidade Federal do Ceará – UFC, 2022.

PARRINI, Chiara. Entre memória e narração: Uma nova ideia de avaliação. *In*: FORTUNATI, A.; PAGNI, B. **As crianças e a revolução da diversidade**. Editora Buqui, 2019.

PEREIRA, Jorgiana R. **Pedagogia da Educação Infantil, gestão escolar e liderança pedagógica**: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa. Tese, Universidade Federal do Ceará, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre, RS: Artes médicas, 1999.

PINAZZA, Mônica A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.) **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINAZZA, Mônica A. **Formação de profissionais da Educação Infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação**. Tese (Livre Docência em Educação Infantil). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PINAZZA, Mônica A.; FOCHI, Paulo S. **Documentação Pedagógica**: observar, registrar e (re)criar significados. Revista Linhas. Florianópolis. V.19 n.40; mai/ago, 2018.

PINHEIRO, Maria N. S. **Não! A auxiliar não é a professora: o papel das auxiliares da Educação Infantil no contexto de creche no município de Fortaleza**. Dissertação, Universidade Federal do Ceará, 2017.

PROENÇA, Maria A. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RIBEIRO, Tiago; RODRIGUES, Allan de C. **Infância(s) em Portinari**: Potencialidades para pensar uma escola em Devir. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, fev-mar, 2015, p. 49-65.

RIERA, María A. Do olhar ao observar. *In*: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação? *In*: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo/ Reggio Children. São Paulo: Phorte, 2014.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) **As cem linguagens da criança**: A experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.



RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2017.

ROCHA, Eloisa A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas, SP, 1998.

ROCHA, Eloisa A. C.; LESSA, Juliana S.; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. **Revista Da investigação às práticas**, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa. v. 43, n. 148. São Paulo, jan./abr., 2013.

RUBIZZI, Laura. Documentar o documentador. In: In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo/ Reggio Children. São Paulo: Phorte, 2014.

SAUL, Alexandre; SILVA, Camila Godói da. Contribuições de Paulo Freire a Educação Infantil: implicações para as políticas públicas. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0020.pdf>. Acesso em dez. 2020.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico** (23ª edição). São Paulo, Cortez, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Construindo as epistemologias do Sul**: antologia essencial. v.1: Para um pensamento alternativo de alternativas. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

STROZZI, Paola. Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo/ Reggio Children. São Paulo: Phorte, 2014.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, set/dez 2005.

VALIATI, Márcia E. Tudo começa com as crianças. **Pátio – Educação Infantil**, ano X, n.30, p. 5-7, jan./mar.2012.

VASCONCELOS, Q. A. **O protagonismo das crianças como processo de aprendizagem, situado e contínuo, dos sujeitos na escala de educação infantil: princípios, abordagem e sustentação**. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: escritos de L. S. Vigostki**. Organização e tradução Zóia Prestes e Elizabeth Tunes; 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

ZUCCOLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e arte. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.S.; GOULART, A. L. F. (org). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

**APÊNDICE A**  
**ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO**

- As relações
- Os registros realizados
- Estratégias de documentação utilizadas
- Protagonismo docente
- Protagonismo infantil
- A organização dos contextos/propostas
- As trocas entre as docentes
- Mudanças na prática pedagógica
- Dificuldades encontradas na apropriação dos procedimentos

**APÊNDICE B**  
**ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

- Concepção de criança.
- Como o protagonismo da criança se efetiva nas práticas cotidianas?
- Concepção de docência participativa/democrática.
- De que modo a participação se efetiva?
- Como se dá o uso da observação? Como e o que registra?
- Revisita o material registrado? Como? E com qual propósito?
- O que compreende por Documentação Pedagógica?
- Como pode ser efetivada?
- Há partilha dos registros com as famílias? E com as crianças? Como? Com qual finalidade?