



Universidade de
Aveiro
2022

**FLÁVIA LAMOUNIER
GONTIJO**

**PRÁTICAS DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA
EM CRECHE. UM ESTUDO EM PORTUGAL E NO
BRASIL**



**Universidade de
Aveiro
2022**

**FLÁVIA LAMOUNIER
GONTIJO**

**PRÁTICAS DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM
CRECHE. UM ESTUDO EM PORTUGAL E NO BRASIL**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutora em Educação, Ramo de Psicologia da Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal) e a Professora Doutora Luciana Esmeralda Ostetto, Professora da Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense (Brasil).

Dedico esta tese aos colegas de trabalhos, às amigas e aos amigos que fizeram e continuam fazendo parte da minha história, influenciando minha vida profissional e pessoal. A todos de instituições escolares que atuam na portaria, na secretaria, as auxiliares de limpeza, as professoras e professores de sala e especializadas(os) em diferentes áreas, às estagiárias e auxiliares nas salas, às coordenadoras, psicólogas e diretoras. Todos e todas com os(as) quais trabalhei. Dedico, também, àquelas pessoas com as quais ainda vou trabalhar, pois há muito o que caminhar...

o júri

presidente

Prof. Doutor José Fernando Ferreira Mendes
Professor Catedrático, Universidade de Aveiro

Profa. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal (Orientadora)
Professora Associada, Universidade de Aveiro

Profa. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora Associada, Universidade de Aveiro

Profa. Doutora Rosvita Kolb Bernardes
Professora Adjunta, Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Doutora Maria Pacheco Figueiredo
Professora Adjunta, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

Profa. Doutora Helena Maria Ferreira Moreno Luís
Professora Adjunta, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

agradecimentos

Ao final desta investigação e da produção escrita da Tese, reconheço quantos foram os momentos solitários pelos quais passei, sentimento previsto por quem deseja realizar um doutorado. Por outro lado, muitas pessoas estiveram comigo, seja para discutir temas importantes, quanto para indicar leituras, mas, sobretudo, tive o privilégio de contar com o apoio e a torcida da minha família e de tantas amigas e amigos, tornando o percurso mais tranquilo para enfrentar as inseguranças e desmotivações momentâneas. Considerando que não há como agradecer a todos que me ajudaram individualmente, deixo a seguir registrado a minha gratidão as pessoas que marcaram profundamente meu caminho.

Aos meus pais: José Oswaldo Marques Gontijo (*in memoriam*) e Isabel Lamounier Gontijo por me presentarem com a maior herança que eu poderia receber: a de aprender que relações respeitadas, comigo mesma e com os próximos e ações assumidas com responsabilidade edificam valores essenciais para convivências pautadas na ética. Nesse agradecimento estão também minhas irmãs, cunhados, sobrinhos e sobrinhas por fazerem parte de uma família construída na amizade, cuidado e respeito, por escolha, e que acompanharam este percurso me dando forças e emanando boas energias para concluir.

À professora Gabriela Portugal, minha orientadora, que me acolheu de forma paciente durante esses anos, recebendo-me com sorrisos e me motivando a seguir entusiasmada. Agradeço a ela, também, pelas aprendizagens (incluindo sobre mim mesma) e conversas importantes para o meu desenvolvimento e o desta tese.

À professora Luciana Ostetto por ter aceitado o convite para me acompanhar, junto à profa. Gabriela. Suas experiências com o tema transformaram-se em colaborações muito sensíveis, levando-me a rever ideias e encontrar belezas em palavras.

Não posso deixar de reconhecer e agradecer a essas duas professoras pela maneira integrada, colaborativa e respeitosa do trabalho conjunto, tornando meu percurso mais acolhedor e me dando forças para seguir.

A todas e todos profissionais das duas escolas que me acolheram de forma tão atenciosa e interessada pela investigação. Nas duas instituições, as pessoas, sem exceção, chamavam-me pelo nome e se colocaram disponíveis e interessadas em colaborar. São escolas que me marcaram pela capacidade de transformar a educação em um projeto belo e respeitoso para as crianças, as famílias e as profissionais da educação, digno de minha admiração. Agradeço também às famílias, participantes dessas comunidades escolares, que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

À minha amiga Mônica (Monikita) que me deu as mãos nos momentos difíceis, que me levantava quando eu desanimava e me deu colo, como uma boa mãe, que deseja o sucesso da filha. Seu sentimento e suas ações comigo ao longo da tese, especialmente nesses dois últimos anos, confirmam seu espírito amigo e cuidadoso quando gosta de alguém.

À Marília Dourado, amiga inspiradora de pensamentos honestos com as crianças, que tanto nos ensina sobre educação na infância e sobre a VIDA. Obrigada por participar desta história desde a minha primeira ida à *Reggio Emilia*.

À Elvira Souza Lima, minha mestra, amiga, que tanto me faz aprender sobre educação, conhecimento, cultura e emoção. Pelas conversas valiosas que tivemos presencialmente no Porto e on-line.

À Márcia Rodrigues, amiga com alma e atitudes de irmã cuidadosa que tanto me ajudou e acolheu em Portugal. Obrigada pelas estadias em Cascais e apoio eterno.

Aos colegas da Universidade FUMEC, pelo apoio e tantas conversas valiosas sobre temas variados. Ao prof. Aroldo, pelas reflexões sensíveis sobre o pensamento educativo como dimensões éticas e estéticas. À profa. Graziela, pelas discussões sobre questões relativas aos documentos oficiais no Brasil. À Maysa, que me ajudou a entender a perspectiva histórica como processos sincrônicos e diacrônicos. Às professoras Ainara, Chrisley, Juliana e Ana Carla, por me escutarem e me apoiarem neste projeto. À colega e coordenadora do curso de Pedagogia na FUMEC, profa. Doca (Alessandra Latalisa), pelos incansáveis apoios ao longo de todo esse tempo, pelas conversas sobre suas experiências com Documentação Pedagógica que validaram a minha opção de iniciar no doutorado.

À amiga Ledinha, que por meio de sua especialidade e intimidade com a língua inglesa, me ajudou a validar compreensões ao longo da revisão integrativa. Além disso, ajudou-me com suas observações provocadoras de reflexão sobre algumas leituras e compreensões sobre o tema da Documentação Pedagógica abordado nos artigos.

À Cláudia Felga, diretora da Vila da Criança, por ter me incentivado a conhecer *Reggio Emilia*, por todo apoio aos meus estudos, pelas conversas e projetos construídos para a formação das professoras e crianças.

Às equipes das escolas Recreio e Vila da Criança pelos 15 anos de experiência em cada uma delas, anos de boas convivências, amizades e aprendizados.

À Beatriz Myrrah, musicista, artista, escritora e amiga. Pelas conversas e sensibilidade que tanto me ajudaram a pensar em palavras de forma sensível e poética.

À amiga Ana Paula Maletta, por assentar ao meu lado no avião, em 2016, e apontar a direção para Portugal. A sua experiência em realizar parte de sua pesquisa de Tese em Porto, iluminou meu caminho para a experiência que me marcou profundamente profissional e pessoalmente no ano em que vivi em Aveiro.

Aos professores e colegas do programa doutoral na UA, portuguesas(es) e brasileiras, por tantos ensinamentos e construção de uma relação próxima de ajuda e colaboração. Que o nosso grupo de alunos no Whatsapp permaneça para continuarmos a nos apoiar e a nos divertirmos também.

Não menos importante, deixei para o final o agradecimento ao “meu” Paulo César, companheiro de 30 anos, com quem junto construí história, casa(s) e projetos de vida. Obrigada por sempre me apoiar nos meus estudos, por ter me acompanhado na empreitada de morar em Portugal por um ano e, não posso deixar de me lembrar, dos lanches, almoços e jantares que preparou com tanto cuidado para nós dois por todo o tempo em que me dediquei a esta tese.

“Pensar é mais interessante que saber,
mas menos interessante que olhar”

Johann Wolfgang von Goethe
Séculos: XVIII / XIX.

palavras-chave

Documentação Pedagógica. Educação Infantil. Creche. Estratégia metodológica.

resumo

A tese investiga a utilização da Documentação Pedagógica como possibilidade de acompanhar as crianças no processo de desenvolvimento e aprendizagem, assim como nas práticas educativas. A finalidade desta investigação é compreender a prática da documentação na dinâmica pedagógica, a partir de duas experiências em creches: uma situada em Leiria/Portugal, cujo trabalho se deu em janeiro e novembro de 2018; e outra em Salvador/Brasil, em abril de 2018 e março de 2019, como também, identificar as implicações conceituais e pedagógicas dessa prática no trabalho educativo com crianças de 0 a 3 anos. A estratégia metodológica partiu do estudo das legislações que regulamentam a Educação Infantil nos dois países e de uma revisão integrativa com o intuito de mapear as discussões, as pesquisas e práticas que utilizam a Documentação Pedagógica na creche. A investigação empírica se enquadrou no paradigma descritivo/interpretativo de natureza essencialmente qualitativa envolvendo pesquisa do tipo Estudo de Casos Múltiplos. A coleta de dados envolveu as técnicas de observação, análise documental e entrevista semiestruturada. Ao longo desta investigação foi construído um conceito para DP como um conjunto de ações/dimensões que implicam concepções e práticas em perspectiva didática, política, ética e estética. Como parte integrante do trabalho pedagógico, a perspectiva didática diz respeito a concepções de aprendizagem e ensino; a política refere-se à dimensão social, em uma prática democrática; a ética diz do valor da participação e colaboração dos envolvidos na formação das crianças; e a estética, entendida como o estabelecimento de conexões sensíveis, ou seja, relacionada com uma educação da e pela sensibilidade. Concluiu-se, mesmo que provisoriamente, que a experiência com DP condiciona e é condicionada pelos modos como se estabelecem relações e conexões entre pessoas situadas cultural, social e temporalmente em determinados contextos físicos e simbólicos. Assim como o ambiente relacional, dialógico e interativo é também condicionado pelo modo de organização institucional, considerando princípios e valores delineados pelas mesmas perspectivas didática, política, ética e estética.

keywords

Pedagogical Documentation. Early Childhood Education. Childcare. Methodological Strategy.

abstract

This thesis investigates the use of pedagogic documentation as a possible tool to monitor Young children in the processes of development and learning, as well as in the educational practices. The goal of this research is to understand the practice of documentation in the pedagogic dynamics, through the experiences in two nursery schools: one situated in Leiria/Portugal, which took place in January and November 2018, and the other in Salvador/Brazil, in April 2018 and March 2019, as well as, to identify the conceptual and pedagogic implications of the practice of documentation in the educational work with children from 0 to 3 years old. The methodologic strategy started with the study of the legislation on early childhood in these two countries and with an integrative revision that aimed at framing the discussions, the research and the practices which validate the use of pedagogic documentation in the nursery schools. The empirical investigation was outlined in the descriptive/interpretative paradigm, essentially qualitative, dealing with Study of Multiple Cases type of research. The data collection included observation technics, documental analysis, and semi-structured interviews. Throughout the investigation, a concept of pedagogic documentation was built as a set of actions/dimensions bringing about conceptions and practices in didactic, political, ethic and esthetic perspectives. As part of the pedagogic work, the didactic perspective relates itself to conceptions of teaching and learning; the political perspective refers to the social dimension, in a democratic practice; the ethic perspective to the value of participation and collaboration of those concerned with children's development; and the esthetic perspective is recognized as the establishment of sensitive connections, which means, connections related with an education of and through the sensibility. The outcome of this research indicates that the pedagogic documentation experience conditions and is conditioned by the way the relations and connections are established among people situated culturally, socially, and temporarily in certain physical and symbolical contexts. In the same way, relational, dialogic, and interactive environment is also conditioned by the institutional organization, considering principles and values framed by the same didactic, political, ethic and esthetic perspectives.

Índice

Índice de figuras	xvii
Índice de quadros	xx
Lista de abreviaturas	xxi
Parte I – Apresentação e justificativa do estudo	1
Um tapete de bem-vindo do lado de dentro....	3
1. Exercícios de interrogação	6
2. Objetivos.....	9
2.1 Objetivo geral	9
2.2 Objetivos específicos	9
3 Estrutura da Tese	10
PARTE II – Caminhos pessoais e da pesquisa	13
Capítulo I – Da memória e da prática refletida aos nexos e contexto do tema em pesquisa	15
I.1 Tecidos de memórias e histórias: fios de vivências e reflexões sobre Documentação Pedagógica.....	15
I.2 No tempo em que meu olhar pousou sobre <i>Reggio Emilia</i>	16
I.3 <i>Reggio Emilia</i> : das mãos aos pés	23
I.4 De volta a casa, inquieta	26
Capítulo II - Das paisagens ao caminho (Metodologia)	31
PARTE III – Estudo documental e teórico	53
Capítulo III - Entre histórias e documentos oficiais: função da creche e Documentação Pedagógica	57
III.1 Notas históricas sobre a creche	57
III.2 Um ponto de partida: olhar os papéis de Documentos Reguladores	59
III.3 Documentos oficiais e pesquisa documental – Portugal	62

III.3.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar/Ministério da Educação (Portugal, 2016).....	69
III.3.2 Modelo de Avaliação da Qualidade – creche (2015)	71
III.3.3 Manual de Processos Chave (2010).....	72
III.4 Documentos oficiais e pesquisa documental no Brasil.....	80
III.4.1 Constituição da República Federativa do Brasil (CF.) de 1998	81
III.4.2 Estatuto da criança e do adolescente (ECA)	82
III.4.3 Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB).....	82
III.4.4 Referencial Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998)	83
III.4.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, de 2009)	89
III.4.6 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, de 2013)	92
III.4.7 Base Nacional Comum Curricular (BNCC, de 2017)	97
III.5 Materiais orientadores/complementares aos documentos oficiais	101
III.5.1 Práticas cotidianas na Educação Infantil (EI) – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (2009).....	102
III.5.2 Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças – 2ª edição (2009)	105
III.5.3 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI/V1)	106
III.5.4 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (v. 1/2, de 2006)	107
III.5.5 Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (EI) (2009).....	108
III.5.6 A avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto (2015).....	110
III.6 De orelha em pé para o que dizem os papéis	112
Capítulo IV - Composição de Pedagogia(s) para a infância.....	117
IV.1 Prólogo: A Educação como prática social	117
IV.2 Identidade: Pedagogia como Ciência da Educação	120

Práticas de Documentação Pedagógica em creche.
Um estudo em Portugal e no Brasil

IV.2.1 Uma Pedagogia que nasce no século XVII – Comenius (1592–1670)	124
IV.2.2 Pedagogia do jardim da infância: Friedrich Froebel (1782-1852).....	126
IV.2.3 Pedagogia científica: Maria Montessori (1890–1952)	129
IV.2.4 Pedagogia moderna: Célestin Freinet (1896 – 1966).....	133
IV.2.5 Pedagogia Pickler – Emmi Pikler (1902–1984)	137
IV.2.6 Pedagogia da relação e da escuta: Loris Malaguzzi (1920 – 1994) .	141
IV.3 Pontos de convergências: propostas em diálogo.....	146
IV.4 Pedagogias para as infâncias, com as crianças: Educar e cuidar em creche	148
Capítulo V - Como agulhas de um tear. Uma Revisão Integrativa Dialógica e Reflexiva sobre a Documentação Pedagógica	155
V.1 O Método da Revisão Integrativa	160
V.1.1 Formulação da pergunta.....	161
V.1.2 Localização dos estudos	161
V.1.3 Avaliação crítica dos estudos	162
V.1.4 Coleta de dados.....	162
V.1.5 Tratamento e análise dos dados	162
V.1.6 Resultados	163
V.1.7 Discussão	166
V.1.7.2 Práticas.....	172
V.1.7.2.1 DP e formação profissional.....	172
V.1.7.2.2 DP e a dimensão reflexiva	174
V.1.7.2.3 DP e a dimensão avaliativa	177
V.1.7.2.4 DP e a dimensão comunicativa e colaborativa	182
V.1.7.2.5 DP reconhecida como instrumento de memória.....	185
V.1.7.2.6 DP: construção e visibilidade de identidade(s).....	188
V.1.7.2.7 Desafios	189

V.2 Do novelo da revisão integrativa, fios de provocações	190
V.2.1 Na trama da Documentação Pedagógica: significar documento e documentação	191
V.2.2 Para tecer a Documentação Pedagógica: sentires, pensares e fazeres	194
V.2.2.1 PLANEJAMENTO: o fio que dá base	194
V.2.2.2 OBSERVAÇÃO: fio que amplia o olhar	203
V.2.2.3 REGISTRO: fio sendo tramado	206
V.2.2.4 REFLEXÃO: o fio que costura a trama	210
V.2.2.5 AVALIAÇÃO: direitos e avessos da(s) trama(s) em perspectiva	214
V.2.3 A gramática da DP	223
V.3 Arremate da Revisão Integrativa	228
PARTE IV – Dados empíricos e discussão dos resultados	231
Capítulo VI - Texturas do campo de pesquisa: contextualização, práticas e implicações	233
VI.1 Cubo Mágico (CM) – Leiria /Portugal	235
VI.1.1 Contextualização	235
VI.1.1.1 As pessoas	247
VI.1.1.2 O projeto educativo: “Identidade: descobrindo formas de ser e melhor fazer ...”	251
VI.1.1.3 Concepção de DP	253
VI.1.2 Práticas	254
VI.1.2.1 Design semanal	255
VI.1.2.2 Ficha de observação	260
VI.1.2.3 Etiqueta de significado e valorização	262

Práticas de Documentação Pedagógica em creche.
Um estudo em Portugal e no Brasil

VI.1.2.4 Documentações.....	262
VI.1.2.5 Processos.....	267
VI.1.3 Implicações.....	273
VI.2 Casa da Infância (CI) – Salvador/Brasil.....	286
VI.2.1 Contextualização.....	288
VI.2.1.1 As pessoas.....	292
VI.2.1.2 “Projeto Político Pedagógico da CI: crianças, famílias, educadores, cultura, conhecimento e vida bem vivida – do local ao global”.....	295
VI.2.1.3 Concepção de DP.....	299
VI.2.2 Práticas.....	304
VI.2.2.1 Projetação.....	305
VI.2.2.2 Mapa de ideias.....	307
VI.2.2.3 Instrumento de acompanhamento das vivências.....	3088
VI.2.2.4 Documentações.....	309
VI.2.2.5 Processos.....	313
VI.2.3 Implicações.....	316
VI.3 Análise de Documentações Pedagógicas.....	320
VI.3.1 Análise de DP em Leiria.....	321
VI.3.2 Análise de DP – Casa da Infância.....	327
VI.4 Documentos que revelam para além das aprendizagens - das crianças.....	331
VI.5 Arremate dos dados.....	334
Capítulo VII – A peça tecida: a Documentação Pedagógica visibilizada.....	337
VII.1 Contextualização.....	337
VII.2 Práticas.....	340
VII.3 Implicações.....	344
VII.4 Para tecer um conceito de Documentação Pedagógica.....	345
VII.5 DP como estratégia metodológica.....	346

VII.5.1 Perspectiva didática (aprendizagem, ensino).....	350
VII.5.2 Perspectiva política (social e democrática).....	355
VII.5.3 Perspectiva ética (participação, colaboração)	356
VII.5.4 Perspectiva estética (conexões sensíveis).....	358
PARTE V – Texto conclusivo	363
Capítulo VIII - Uma narrativa construída por um corpo que pensa e emociona-se	365
Referências.....	377
APÊNDICE I: Quadro síntese da Revisão Integrativa (RI).....	395
APÊNDICE II – Termo de consentimento e participação na pesquisa – Diretora.....	402
APÊNDICE III – Termo de consentimento e participação na pesquisa - Professoras /Coordenadora e pais.....	403

Índice de figuras

Figura 1	
A criança imersa em relações	19
Figura 2	
A criança imersa em relações complexas	19
Figura 3.	
Criança ativa e exploradora	20
Figura 4	
Reunião entre professoras	21
Figura 5	
Parceria no jogo	21
Figura 6	
Produções das crianças	22
Figura 7	
Documentação sobre desenho com crianças de dois anos	28
Figura 8	
Mapa Conceitual - DP	30
Figura 9	
Tipos de revisão da literatura	43
Figura 10	
Levantamento da dimensão “cuidado” a partir da análise no WebQDA	77
Figura 11	
Pedagogia da escuta (inspirada em Rinaldi, 2014, pp.82- 83)	146
Figura 12	
Passos para uma revisão bibliográfica sistemática	160
Figura 13	
Artigos analisados - Fluxograma	163
Figura 14	
Artigos analisados – Fluxograma de análise no WebQDA	165
Figura 15	
Planilha de observação	201
Figura 16	
Dinâmica circular na documentação	222
Figura 17	
Processo contínuo de avaliação	222
Figura 18	
O processo de documentação como um ciclo de investigação	222

Figura 19	
Berçário	236
Figura 20	
Panorama da sala para crianças de um ano	237
Figura 21	
Panorama da sala para crianças de dois anos	237
Figura 22	
Panorama da sala para crianças de três anos	238
Figura 23	
Entrada CM	238
Figura 24	
Gabinete das educadoras	240
Figura 25	
Design semanal – modelo disponibilizado pelo Colégio	255
Figura 26	
Design semanal preenchido – disponibilizado pelo Colégio	256
Figura 27	
Ficha de observação	260
Figura 28 -	
Etiqueta disponibilizada pelo Colégio	262
Figura 29	
Documentação pedagógica nas paredes	263
Figura 30	
Escola Cubo Mágico – Leiria/Portugal	285
Figura 31	
Entrada Casa da Infância	287
Figura 32	
Praça interna	290
Figura 33	
Espaço de referência para crianças de 1 e 2 anos	290
Figura 34	
Espaço referência para crianças de 2 anos	291
Figura 35	
Espaço referência para crianças de 3 anos	291
Figura 36	
Identidade	292
Figura 37	
Projeções	306

Figura 38	
Mapa de ideias	307
Figura 39	
Instrumento de acompanhamento das vivências	309
Figura 40	
Documentações Pedagógicas nas paredes	310
Figura 41	
Painel “Documentação”	313
Figura 42	
Casa da Infância (CI)	320
Figura 43	
DP: Aqui Vamos Nós.....	321
Figura 44	
Painel: brincadeiras sem teto	322
Figura 45	
DP: Escutar	324
Figura 46	
DP: Cotidianidade na Casa	327
Figura 47	
DP: O espaço como terceiro educador	329
Figura 48	
DP: O diálogo com o mundo	331
Figura 49	
Percurso didático/pedagógico	343
Figura 50	
Mapa mental.- DP (2)	345
Figura 51	
Mapa Mental.- DP (3)	346
Figura 52	
Do paradigma aos métodos e técnicas	348
Figura 53	
Sistema didático	353
Figura 54	
Hexagrama didático	354
Figura 55	
Experiência vivida ao longo da investigação.....	365
Figura 56	
História em quadrinhos	375

Índice de quadros

Quadro 1	
Sujeitos da pesquisa.....	40
Quadro 2	
Dados científicos – Artigos selecionados.....	45
Quadro 3	
Dados científicos – Teses selecionadas.....	46
Quadro 4	
Instrumentos de pesquisa identificados nas obras.....	46
Quadro 5	
Questões e técnicas de pesquisa.....	47
Quadro 6	
Categorias de análise para as entrevistas.....	52
Quadro 7	
Análise dos documentos (DP).....	53
Quadro 8	
Lista de termos utilizada para a busca nas bases de dados.....	161
Quadro 9	
Concepções sobre a DP: “COMO”.....	168
Quadro 10	
Concepções sobre a DP: “É” e “ENVOLVE”.....	169
Quadro 11	
Quadro de registro em Reggio Emilia.....	198
Quadro 12	
Instrumento de intenção investigativa.....	199
Quadro 13	
Instrumento de planejamento de sessão.....	199
Quadro 14	
Instrumento de reflexão semanal.....	200
Quadro 15	
Definições para DP.....	223

Lista de abreviaturas

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
AC	Análise do Conteúdo
ACEQA	<i>Australian Children's Education & Care Quality</i>
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CI	Casa da Infância (Salvador/Brasil)
CM	Cubo Mágico (Escola em Leiria/Portugal)
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DP	Documentação Pedagógica
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
GVC	<i>Gruppo di Volontariato Civile</i>
ISS	Instituto da Segurança Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
MEC/Brasil	Ministério da Educação
ME/Portugal	Ministério de Educação
MSSS	Ministério da Solidariedade e da Segurança Social
PBE	Prática Baseada em Evidências
PNE	Plano Nacional de Educação

PPP	Projetos Político Pedagógico
POA.FSE	Programa Operacional de Assistência Técnica
PC	Processos-Chave
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RI	Revisão Integrativa
RN	Revisão Narrativa
RS	Revisão Sistemática
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
EU	União Européia

Práticas de Documentação Pedagógica em creche.
Um estudo em Portugal e no Brasil

Parte I – Apresentação e justificativa do estudo

Práticas de Documentação Pedagógica em creche.
Um estudo em Portugal e no Brasil

Um tapete de bem-vindo do lado de dentro...¹

Não há nenhuma pergunta de que se possa dizer que é a primeira.
Toda pergunta revela insatisfação com respostas dadas a perguntas anteriores.
Perguntar é assumir a posição curiosa de quem busca.

(Freire, 2013)

Admiro a capacidade de as crianças nos fazerem enxergar o mundo para além do que costumamos vê-lo. Essa realidade me instiga, desde o início da minha vida profissional, a pesquisar práticas para desenvolver uma educação que se negue a ser estática e se comprometa a questionar o que é declarado como verdade. Meu interesse pela Educação Infantil (EI) perpassa o respeito e a admiração que tenho pela infância. Compreendo o potencial da EI em contribuir para o desenvolvimento e a formação integral da criança, quando pautados em um trabalho educativo norteado por suas especificidades, necessidades e interesses, respeitando-a como cidadã, sujeito de competências e de direitos.

Indubitavelmente queria me especializar em Educação Infantil. Iniciei minha trajetória profissional como professora de alfabetização, depois como supervisora em Educação Infantil. Mais tarde, passei a lecionar no ensino superior no curso de Pedagogia e a prestar assessoria a instituições de ensino voltadas para o atendimento às crianças, ao mesmo tempo em que alimentava meu lado de pesquisadora, de curiosa pelas questões educativas na infância. Digo curiosa no sentido empregado por Dewey (1979) para quem a curiosidade é um dos recursos para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, tendo como objetivo controlar e articular as investigações e as observações.

A Documentação Pedagógica (DP) é uma dessas minhas curiosidades motivadoras para o desenvolvimento desta tese. Há 20 anos, quando tive os primeiros contatos com as publicações sobre o processo da DP no trabalho educativo realizado em escolas na cidade *Reggio Emilia*/Itália, percebi-lhe a relevância para o fazer pedagógico em EI. A percepção de que havia uma dinâmica

¹ Fragmento do poema “Do lado de dentro”, Beatriz Myrrah (2020).

estruturante e inter-relacionada do processo de observar, registrar, refletir para documentar nessas escolas de Educação Infantil, aguçou ainda mais o meu interesse em pesquisar a DP na prática da EI, segmento da educação em que atuo como supervisora pedagógica desde 1990.

Destaco que as minhas experiências profissionais foram impelidas pela busca de respostas, talvez provisórias, a questões surgidas em minha prática como professora e/ou coordenadora em escolas. Dessa vez, não foi diferente. Interessada em responder questionamentos sobre o processo da DP na EI, mais especificamente em creche, que germinavam no meu campo de trabalho, adentrei-me por caminhos repletos de desafios, este curso de doutoramento é um exemplo, com a intenção de alargar meus conhecimentos sobre essa prática pedagógica.

As inúmeras leituras, a participação em congressos, seminários, simpósios, grupos de estudo proporcionaram-me um rico e próspero campo de reflexão e discussão para compreender a DP, mas, enquanto meu conhecimento se ampliava, minha inquietude com os questionamentos se presentificava. Quanto mais estudava e praticava a DP, mais aumentava meu interesse em seguir articulando ideias, formulando e respondendo questões que permeassem a abordagem estruturante desse modo de fazer educação para e com as crianças.

Após alguns anos, percebo que minha inquietude se aproximava mais de um estranhamento, entendido como desfamiliarização e desautomação as quais, nesse caso, se referem à maneira em que algo bastante familiar pode se tornar novo ou estranho. Esse sentido é proposto por Nogueira (2014) ao estudar Freud e Chklovski, que indicaram a análise do termo no contexto da psicanálise e da arte.

Junto aos estudos teóricos, o exercício em documentar foi fundamental, tanto para entender pressupostos da DP, como para lançar questões que demandavam novas pesquisas sobre o tema. Nesse percurso, compreendi a DP como práxis, tema a ser discutido mais à frente.

Em 2008, quando estive pela primeira vez em *Reggio Emilia*, tive a oportunidade de vivenciar, *in loco*, as experiências de algumas escolas com prática em DP. A organização pedagógica, os modos de interação entre crianças, crianças-adultos-famílias, as interpretações dos processos e das produções coletivas e individuais, as pesquisas das crianças e dos adultos, os diálogos, os

pensamentos e as dinâmicas desenvolvidas em um ambiente estruturado e em permanente diálogo com os registros pedagógicos, cuidadosamente dispostos pelas instituições, deixaram-me marcas, afetaram-me corporal, afetiva e cognitivamente.

Encontrei explicações para o porquê de ter sido afetada por esse projeto educativo na fala de Rinaldi (2012), quando ela diz ser esse fato visto como um fenômeno que envolve as pessoas em uma atmosfera de esperança compartilhada, em um sentimento de pertencimento a uma comunidade educativa. Desse modo, *Reggio Emilia* se torna uma metáfora/referência sobre valorizar diálogos, sonhos e esperança.

No primeiro momento do contato com as escolas de *Reggio Emilia*, fiquei impactada com a organização de seus espaços e a exposição das documentações nas paredes. Tive a sensação de entrar em ambientes com excesso de informações. Os registros nas paredes, por exemplo, me incomodaram, às vezes por serem muitos, outras por se apresentarem “antigos” e outros por estarem fixados no alto da parede, diminuindo as chances de as crianças os acessarem. No começo, percebia aqueles painéis como um amontoado de papéis que, pela minha experiência, deixavam o ambiente “poluído”. Na terceira escola visitada, fui surpreendida, e a ideia de poluição visual se esvaziou. Passei a enxergar/escutar histórias, de vidas de quem ali estava ou de quem por ali passou. As documentações expostas nas paredes das escolas me remetiam a imagens de livros abertos, repletos de histórias, informações e conhecimentos, disponíveis a todo o momento para consultas e reflexões de quem se interessasse pelo trabalho daquela comunidade escolar. Como alertam Whitty et al. (2018), apesar de não ser tão pública como é uma muralha da China, “*walls in childcare centres have their own politics and histories*”² (p.3).

Por meio dessa vivência, entendi o motivo de Malaguzzi (Edwards et al., 1999) dizer que as paredes da escola são a sua segunda pele, isso implica paredes repletas de significados construídos coletivamente e compartilhados

² Paredes em creches têm suas próprias histórias e políticas.

democraticamente. A partir dessa experiência, compreender a DP passou a ser, para mim, uma curiosidade e motivou-me a “interpretar indícios” para desvelar seus *modus operandi*. Nesse caso,

Interpretar indícios é procurar a significação para o olhar interpretativo do pesquisador, esse olhar deve levar em conta a natureza dialética do processo de que os indícios participaram. Dessa maneira, o olhar do pesquisador no ato de interpretá-los será coerente com o quadro teórico de referência, não só com o método. (Pino, 1991, p.189)

Seguindo esse caminho, fiz uma revisão, junto à equipe de professoras com as quais trabalhava na época, das ações pedagógicas tendo como referência os preceitos da DP. Os questionamentos: *como temos planejado nossa prática pedagógica? Como, quando, para que e para quem registramos? O quê, como e por que observamos? Afinal, qual era a nossa concepção de criança, e como isso se relacionava com as nossas práticas?* se tornaram parte de meu fazer pedagógico.

1. Exercícios de interrogação

Como se pode observar, os questionamentos que emergiram, após minha visita a *Reggio Emilia*, não eram poucos, mas Coutinho (2016) com seu argumento de que “fazer perguntas é uma atividade especificamente humana, e desde os primórdios da história que o ser humano se preocupa por conhecer e compreender o mundo que o rodeia” (p.5), tranquilizou-me quanto às indagações que eclodiam, sucessivamente, sobre o tema a que me propus pesquisar.

Utilizo também a teoria de Laville e Dionne (1999) para explicar a postura interrogativa que assumi após a experiência vivenciada em *Reggio Emilia*, quando esses autores afirmam que “o que mobiliza a mente humana são problemas, ou seja, a busca de maior entendimento de questões postas pelo real, ou ainda a busca de soluções para problemas nele existentes” (p.85). A partir dessa afirmativa, a perspectiva de buscar respostas para os “problemas” passaram a fazer parte do meu campo profissional e me mobilizavam.

Sendo assim, o caminho iniciado para entender meus questionamentos fez surgirem outras indagações que me levaram a transitar por novas vias. Ao perceber que a experiência pedagógica da DP condiciona práticas pedagógicas dialógicas como perspectivas aplicadas na formação integral das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de competências e direitos, o percurso metodológico da DP diz de uma particularidade didática vivida na EI. Disso, inferi que, para entender como se processa essa dinâmica em creche, requereria compreender sua rotina, identificando as implicações conceituais e pedagógicas no trabalho educativo em instituições que utilizam a DP na prática docente/ institucional cotidianamente. Para tanto, elaborei as seguintes questões: *O que apontam orientações oficiais e pesquisas realizadas na Educação Infantil a respeito da DP: Aspectos conceituais e práticos? O que os educadores entendem sobre DP e como ela é concretizada em creche? De que maneira a prática de DP na creche se circunscreve no campo pedagógico e quais suas implicações nas práticas docentes e dinâmica institucional?*

O surgimento dessa sequência de questionamentos, originados a partir do momento em que compreendi a DP como possibilidade de investir em uma educação democrática e emancipadora para e com a criança, jogou luz na ausência de limites que a pergunta aberta pode assumir quando se propõe a conhecer, com profundidade, os sentidos construídos em uma prática pedagógica tão intensa.

A opção pelas perguntas abertas em detrimento das fechadas para pesquisar o processo da DP justifica-se pelo fato de a primeira referir-se a uma expressão de inquietude conhecida como “abridora” porque abre espaços de pensamento. A segunda refere-se a perguntas que buscam uma resposta para fechar questões. São “fechadoras”, porque a resposta é para sair da questão o mais rápido possível e não permanecer nela como no caso das abertas (Santiago, 2010). Ao analisar a diferença entre os dois tipos de perguntas, conclui que as perguntas abertas tornam-se mais adequadas para esta pesquisa, uma vez que, para atingir o objetivo de conhecer melhor a DP, sinto-me transitando por uma estrada em forma de espiral, ou seja, a pergunta é uma ferramenta do pensamento e, sendo aberta, transforma-se em questão impulsionadora de novas investigações.

Ciente de que a busca por resposta é tão importante como a formulação da pergunta, além de requerer um conhecimento extensivo para atender as expectativas de quem pretende conhecer algo, decidi recorrer à ciência, adentrando-me no doutorado, para buscar responder minhas indagações sobre DP, direcionando-as para o atendimento de crianças em creche.

A questão de pesquisa que norteou esta tese foi: Como a DP se integra na dinâmica pedagógica institucional e na realização de ações como: planejamento, observação, registro, análise e avaliação no trabalho educativo desenvolvido com crianças em creche?

Para essa investigação, foi realizada uma pesquisa de campo em duas instituições de Educação Infantil que possuem o serviço de creche, sendo uma localizada na cidade de Leiria (Portugal) e outra em Salvador (Brasil). Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação dos espaços e ambientes nas instituições. Em cada uma das escolas foram entrevistadas 2 (duas) professoras, 5 (cinco) pais, 1 (uma) coordenadora, 1 (uma) ateleirista e 1 (uma) diretora.

A escolha por pesquisar DP em creche foi, em primeiro lugar, por acreditar que esse segmento da educação aumenta as oportunidades de a criança vivenciar experiências significativas para seu desenvolvimento integral. O segundo motivo baseou-se em duas constatações: a primeira, foi perceber, ao longo de minha experiência profissional, uma crescente consciência de pesquisadores, educadores e parte da sociedade do importante papel da educação com perspectiva pedagógica para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos; a outra é que, apesar desse reconhecimento, ainda existe uma relação da demanda por creche relacionada a inserção das mulheres no mundo do trabalho e, portanto, impulsionou resistência à percepção errônea de a creche atender as famílias e não à criança.

O antagonismo desse fenômeno tem como um dos motivos o fato de não estar claro para toda a sociedade que o papel da creche é contribuir com o desenvolvimento integral da criança em parceria com a família e não a substituir.

Nesse cenário, pesquisas com foco em creche são importantes para demonstrarem a relevância do atendimento pedagógico à criança de 0 a 3 anos,

em espaço coletivo estruturado, imbuído de intencionalidade e de reconhecimento da criança em suas relações no centro do processo educacional, pois

a ciência evidencia o impacto das experiências precoces e o quanto a presença de condições adversas pode afectar negativamente o bem-estar e desenvolvimento das crianças, não parece ser compreensível esperar que as crianças tenham três ou mais anos para que nos preocupemos com a qualidade dos cuidados e educação oferecida. **Assegurar serviços de creche às crianças e suas famílias de elevada qualidade**, deve ser considerado uma prioridade. (Portugal, 2011, p.49)

2. Objetivos

2.1 Objetivo geral

Compreender a prática da DP na dinâmica pedagógica em creches, envolvendo um conjunto de ações e interações, identificando as implicações conceptual e pedagógica dessa prática no trabalho educativo.

2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos para guiar o percurso da pesquisa foram:

- a) analisar legislações e regulamentações relacionadas à educação em Portugal e no Brasil, com ênfase para a Educação Infantil (EI);
- b) realizar revisão integrativa de artigos relacionados à DP;
- c) analisar a concepção de DP nas práticas pedagógicas de educadores em duas creches, uma em Leria/Portugal, e outra em Salvador/Brasil.
- d) identificar e analisar as relações da DP com as ações de: Planejamento, Observação, Registro, Reflexão e Avaliação, das creches pesquisadas;
- e) identificar implicações conceptuais e pedagógicas na prática docente balizadas na DP.

3 Estrutura da Tese

Após a apresentação e justificativa para a pesquisa, esta tese está organizada em mais quatro partes, divididas em 7 capítulos, e o texto final conclusivo que se encontra no capítulo 8. Na segunda parte, intitulada “Caminhos pessoais e da pesquisa”, inicio com o capítulo um, “Da memória e da prática refletida aos nexos e contexto do tema em pesquisa”, trazendo minhas experiências em relação à Documentação Pedagógica. No capítulo dois desse bloco, “Das paisagens ao caminho (metodologia)”, trato do percurso metodológico da pesquisa, explicitando pressupostos teóricos à luz dos objetivos propostos para o desenvolvimento deste trabalho, assim como informações de minha aproximação com as duas instituições participantes da pesquisa de campo. Além disso, exponho e fundamento as escolhas das técnicas e dos instrumentos utilizados para investigar a questão de pesquisa.

Na terceira parte, “Estudo documental e teórico”, encontra-se o capítulo três, “Entre histórias e documentos oficiais: função da creche e a Documentação Pedagógica”, no qual apresento um estudo documental e teórico com notas históricas sobre creche e documentos oficiais reguladores do trabalho pedagógico da creche/Educação Infantil³ nos países das instituições pesquisadas: Portugal e Brasil. Também encontra-se nesse bloco o capítulo 4, “Composição de Pedagogia(s) para a infância”, onde realizo um levantamento de Pedagogias para a infância, retomando perspectivas educativas que valorizam a expressão e o movimento livre das crianças e adotam a observação e os registros como ações parceiras nos atos de cuidar e educar em instituições voltadas para atender a primeira infância. Neste mesmo bloco, no capítulo 5, “Como agulhas de um tear, uma revisão integrativa dialógica e reflexiva sobre a Documentação Pedagógica”, faço uma Revisão Integrativa (RI) como forma sistemática de aprofundar no conhecimento de conceitos e de práticas de DP a partir de artigos científicos

³ Utilizo as duas expressões para anunciar a diferença entre as políticas públicas de Portugal e Brasil. Em Portugal, a creche está sob a tutela do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social separada, portanto da pré-escola que está no Ministério da Educação. Enquanto no Brasil, a creche está tutelada pelo Ministério da Educação juntamente à pré-escola, reconhecidas como Educação Infantil.

divulgados em bases de dados. Esse exercício necessitou de um estudo para entender a relação entre os termos “documento” e “documentação” com a DP; aprofundar na compreensão de ações envolvidas nos processos de DP: planejar, observar, registrar, refletir e avaliar e, por fim, avançar na conceituação de DP.

Na quarta parte, “Dados empíricos e discussão dos resultados”, apresento, no capítulo 6, “Texturas do campo de pesquisa: contextualização, práticas e implicações”, informações das instituições pesquisadas e os dados de pesquisa pautados em três categorias: “contextualização, práticas e implicações”, identificadas a partir dos códigos que emergiram da análise dos materiais obtidos nas entrevistas. Logo em seguida, faço algumas análises de DP, elaboradas pela equipe pedagógica das instituições pesquisadas, estruturadas nos seguintes tópicos: descrição/apresentação do contexto; proposta lançada às crianças; perguntas das professoras; fundamentação teórica e contextual; interpretações da professora e a presença de teorias; expressões conclusivas e a presença de poesias. No capítulo 7, “A peça tecida: a Documentação Pedagógica visibilizada”, o último do referido bloco, realizo a discussão sobre a organização e a análise dos dados, mostrados anteriormente, a fim de sintetizar e refletir a respeito do modo como as duas instituições desenvolvem o trabalho pedagógico inspiradas na abordagem educativa *reggiana*. Para a realização desse feito, segui as mesmas categorias elegidas anteriormente: contextualização, práticas e implicações. Após todo esse estudo, proponho, nesse capítulo, uma definição para DP, estruturada na compreensão que construí ao longo desta pesquisa, isto é: a DP como uma estratégia metodológica em perspectiva didática, política, estética e ética.

No texto conclusivo, parte cinco, no capítulo 8, “Uma narrativa construída por um corpo que pensa e emociona-se”, apresento as respostas a meus objetivos de pesquisa, como também o significado construído por mim, no decorrer da experiência com a tese, em relação ao tema DP, educação, e Pedagogia em creche. Deixo, no final desta tese, algumas inquietações que representam limites para o uso de DP, quando se desconsideram as realidades educativas em diferentes culturas, assim como uma proposição / provocação a ser questionada, quando se usa a DP como uma Tecnologia Educacional.

Práticas de Documentação Pedagógica em creche.
Um estudo em Portugal e no Brasil

PARTE II – Caminhos pessoais e da pesquisa

Práticas de Documentação Pedagógica em creche.
Um estudo em Portugal e no Brasil

Capítulo I – Da memória e da prática refletida aos nexos e contexto do tema em pesquisa

Este capítulo foi estruturado tendo em vista minhas experiências profissionais relacionadas ao contexto da DP, vivenciadas a partir das visitas realizadas na cidade de *Reggio Emilia*. Conhecer *in loco* instituições infantis referências do trabalho com a DP, acessar publicações e obras literárias que discutem a abordagem educacional *reggiana* e dialogar com profissionais com significativa experiência com essa estratégia pedagógica impeliu-me a reflexões críticas em relação à minha prática como educadora. Essas experiências trouxeram-me a oportunidade de enxergar a necessidade de reconstruir meu fazer pedagógico constantemente. Portanto, este capítulo se apresenta como um resgate de descoberta e redescoberta da DP como uma estratégia pedagógica imbuída de possibilidades para se fazer uma educação democrática, tendo as crianças e suas experiências como ponto de convergência. Destaco que as vivências na Itália são um marco em minha atuação como professora, pedagoga e pesquisadora.

I.1 Tecidos de memórias e histórias: fios de vivências e reflexões sobre Documentação Pedagógica

“Ouço o eco das leituras antigas e recentes” (Rodari, 2017, p.19).

O interesse em pesquisar DP não se iniciou com minha entrada no programa doutoral da Universidade de Aveiro. Como já dito anteriormente foi a partir de minha experiência em *Reggio Emilia*, participando do Seminário Internacional: *Diálogos sobre Educação*, que comecei uma trajetória de curiosidade em relação aos painéis expostos nas paredes das escolas e em diálogo com ambientes estruturados de maneira distinta do que comumente se via em instituições de EI.

O programa para a primeira infância nos centros municipais da cidade de *Reggio Emilia* é reconhecido mundialmente por seu projeto pedagógico democrático, emancipador e transformador, voltado para o atendimento em EI. A difusão do trabalho pedagógico das escolas de *Reggio Emilia* ocorreu quando a revista *Newsweek*, em 1991, publicou as dez melhores escolas do mundo, e as escolas da referida cidade italiana se posicionaram no primeiro lugar na categoria infantil.

Não somente *Reggio Emilia* ganha notoriedade com esse feito, mas também um conjunto de instituições localizadas nas cidades italianas: *Bolonha, Milão, Modena, Parma, Trento, San Miniato e Pistóia*. Os programas pedagógicos dessas cidades para a primeira infância dizem de uma filosofia centrada na família e por “abordagens inovadoras no planejamento, intervenção e ambientes” (Gandini & Edwards, 2002, p.27).

Embora não tivesse conhecimento dessa forma de fazer educação no início da minha profissão, já me identificava com propostas pedagógicas democráticas, emancipadoras e inovadoras. Isso me faz entender minha atração pelas escolas de *Reggio Emília*, a partir do momento em que tive conhecimento do trabalho lá desenvolvido com e para as crianças.

Movida, inicialmente, por essa identificação, percebi que nossas experiências são marcadas pelas relações estabelecidas com as pessoas e com os ambientes por onde transitamos desde o nascimento, como também pela edificação da nossa história construída com o que nos acontece, com o que lemos, com que acreditamos, com que nos identificamos e com tantas outras experiências por nós vivenciadas.

Segundo Larrosa (2010), entender as relações educativas sob o “guarda-chuva” da experiência evidencia a forte relação com a vida, para além de pensar nas práticas e nas técnicas. Embora não me seja possível localizar e alinhar temporalmente minhas vivências e pensamentos sobre as práticas pedagógicas utilizadas em *Reggio Emilia*, procuro construir uma narrativa de acontecimentos e experiências vividas por mim em relação com as propostas educacionais dessas escolas, posicionando-me sob o “guarda-chuva” referido por Larrosa (2010).

Acolhida por tal “guarda-chuva”, evidencio que não somente as muitas leituras de artigos, livros, pesquisas sobre a DP e as visitas as escolas de *Reggio Emília* desafiaram-me a investigar essa estratégia pedagógica na creche, mas também a minha prática profissional com professoras da EI teve um papel fundamental na decisão de me aprofundar nos estudos sobre esse tema.

1.2 No tempo em que meu olhar pousou sobre *Reggio Emilia*

O começo de minha aproximação com a abordagem educativa reggiana aconteceu por meio dos livros: “As Cem Linguagens das Crianças” (Edward et al.,

1999) e “Bambini” (Gandini & Edwards, 2002). Esses livros, além da obra: “À Procura da Dimensão Perdida” (Rabitti, 1999), foram os primeiros traduzidos no Brasil sobre Reggio Emília, a fim de coletivizar a singularidade do projeto educativo empreendido nessa cidade. Por meio dessas leituras e encontros com educadores da infância, em seminários, simpósios, cursos, tive oportunidades de conhecer realidades educacionais diferentes e indagar por que não adotar cenários mais interativos e respeitosos com crianças, professores e famílias em contextos escolares.

Não é simples rever pensamentos e sentimentos vividos na época em que fiz a primeira leitura desses exemplares, mas, ao relê-los, reencontrei algumas anotações e passagens destacadas por mim e, assim, restabeleci dúvidas e impressões gerais, que foram incorporadas nesta pesquisa.

Ao retomar esses traços de pensamentos, percebo essas lembranças como atos de memória, envolvidos em esquecimentos, parcialidades e significações tecidas no presente e, por isso, não me é possível recuperá-los na sua originalidade. Minha releitura possui as marcas de quem, desde o ano de 1990, vem percorrendo um caminho com várias experiências de estudos e trabalho na área de Educação Infantil, as quais me reconstroem constantemente como pessoa e como profissional da educação.

Ao revisitar minhas leituras, muitos aspectos próprios da DP provocaram-me reflexões sobre meus conceitos e minhas práticas pedagógicas, porém, inicialmente, ressaltarei quatro, por considerá-los significativos para este estudo: (i) a imagem de criança; (ii) a vida coletiva entre crianças-professoras-famílias; (iii) a valorização da produção das crianças; (iv) o modo de organizar o cotidiano nas escolas a partir de planejamentos dos espaços e dos tempos. Essas reflexões me possibilitaram lembrar o encantamento nessas primeiras leituras, inicialmente, instigado pela valorização da criança nas palavras de Rinaldi (2002, p.77): “Resumindo, a nossa imagem é de uma criança que é competente, ativa e crítica, ou seja, uma criança que, por momentos, pode ser vista como um desafio e, às vezes, um problema”.

Para nós, essa criança é um produtor de cultura, valores e direitos, competente na aprendizagem e na comunicação, em centenas de linguagens. (Esse termo refere-se à capacidade que as crianças têm de, sendo apoiadas por professores dedicados, expressar seus pensamentos, seus sentimentos e sua visão do mundo através de muitas modalidades de comunicação). (Rinaldi, 2002, p.77)

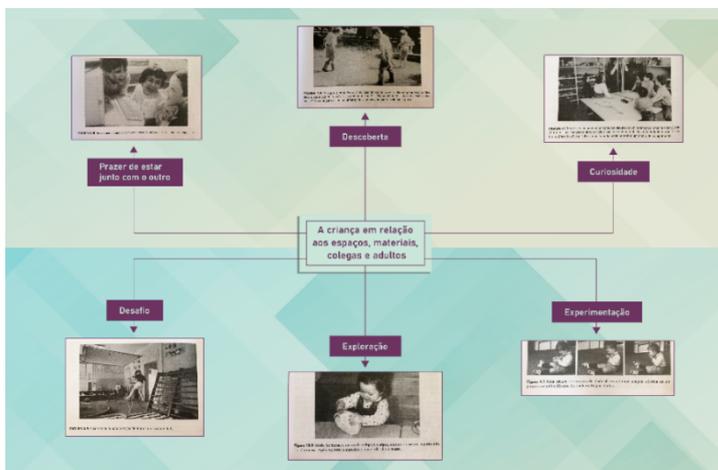
Percebe-se que Rinaldi (2002) traz à tona o conceito de crianças como sujeitos com questões prementes e complexas desde muito cedo. E é assim que a abordagem *reggiana* as percebe, isto é, como seres complexos, com pluralidades, detentoras de direitos incontestáveis que precisam ser reconhecidos, respeitados, garantidos e com um potencial plurifacetado que lhes é nato e precisa ser aguçado, também no ambiente escolar, de forma a possibilitar-lhes avançar em seus desenvolvimentos de maneira segura por meio de suas competências.

Rinaldi (2012) afirma que o processo de aprendizagem da criança perpassa o “relacionamento com os contextos cultural e escolar em que, como tal, deve haver um ambiente formador’, um espaço ideal para o desenvolvimento que valoriza esses processos” (p.157).

A fim de ilustrar essa afirmação de Rinaldi (2012), apresento algumas fotos disponibilizadas em livros que abordam o processo educacional em Reggio Emilia. Mesmo retratando imagens estáticas e não muito nítidas, convocaram-me a perceber a qualidade da relação estabelecida entre crianças e adultos e a importância da materialidade esteticamente bem-preparada⁴ dos ambientes. Pelas fotos, identifiquei algumas ações (cf. figura 1):

⁴ A leitura que faço desse passado encontra-se com as marcas de minhas interpretações realizadas ao longo de todo meu trajeto até o momento.

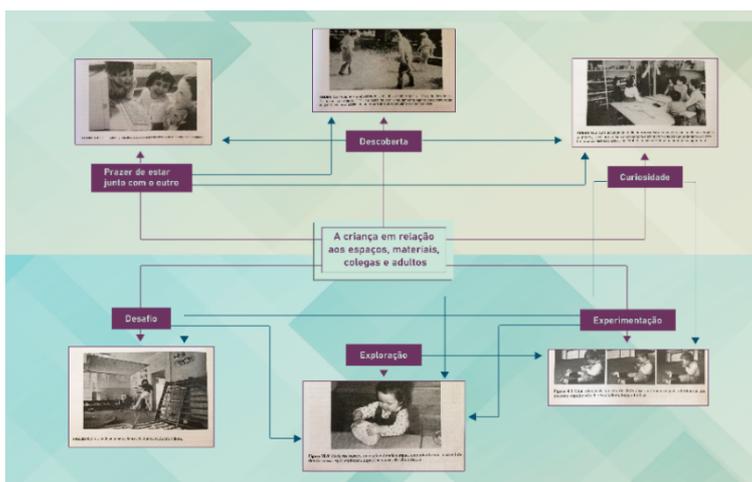
Figura 1
A criança imersa em relações



Acesse o QR CODE acima para visualizar a imagem em alta resolução.

Apesar da intenção em ressaltar, nesse esquema, algumas ações e sensações que percebi nas crianças em cada uma das fotos, ele não representa suas vivências integradas e complexas, pois não é possível recortá-las e nem as dissociar de uma experiência mais ampla (cf. figura 2). Sugiro considerar o esquema a seguir para perceber a integralidade das ações e das sensações das crianças em suas múltiplas experiências.

Figura 2
A criança imersa em relações complexas



Acesse o QR CODE acima para visualizar a imagem em alta resolução.

Nem mesmo as imagens de criança sozinha representavam-na de forma passiva, uma vez que ela estava sempre em relação, seja com objetos ou consigo

mesma, e cujo silêncio não lhe escondia a expressão, revelando, ao contrário, presença no sentido de existência ativa (cf. figura 3).

Figura 3.
Criança ativa e exploradora

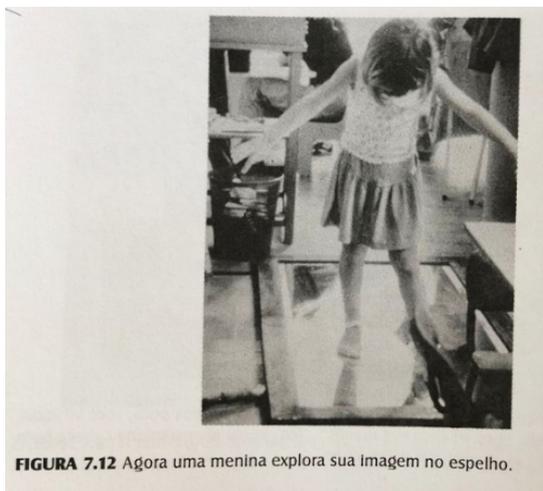


FIGURA 7.12 Agora uma menina explora sua imagem no espelho.

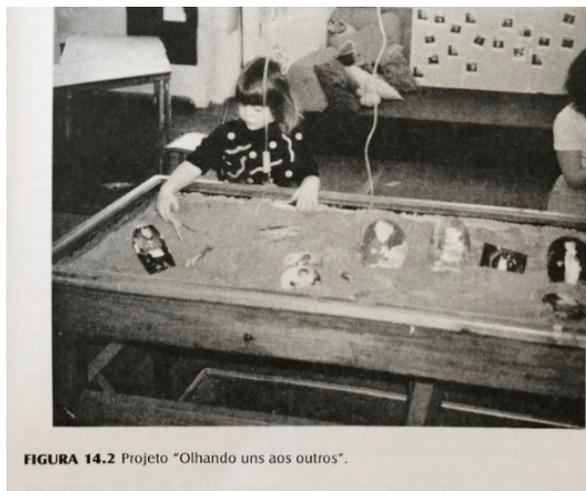


FIGURA 14.2 Projeto "Olhando uns aos outros".

Refletido sobre os estudos do livro “As Cem Linguagens” (Edwards et al., 1999) do qual foram retiradas essas imagens, observei um diálogo incisivo entre as fotos e os textos. Esse fenômeno me induziu a não só rever minha concepção de criança, mas, sobretudo, a diagnosticar como essa concepção é revelada na maneira de planejar e oferecer propostas pedagógicas às crianças. Essas constatações foram, para mim, uma provocação para reavaliar meu trabalho com as professoras, com as crianças e suas famílias, pois a percepção de uma “nova criança” surgia em meu horizonte.

Encontrei eco nessa perspectiva de educação para a EI na fala de Malaguzzi (1999) quando o autor disse que todos os interessados em estudar a criança “terminaram por descobrir não tanto os limites e a deficiência das crianças, mas, em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização” (p.88).

Em algumas cenas das fotos, reproduzidas neste trabalho, percebo que as instituições valorizavam a aproximação das pessoas, os encontros. Chamou-me a atenção a participação dos adultos e como esses ocupavam os ambientes das escolas. Outras fotos indicavam como professores e membros das famílias das

Práticas de Documentação Pedagógica em creche. Um estudo em Portugal e no Brasil

crianças viviam esse ambiente atravessado pela experiência coletiva, compartilhando o trabalho educativo. (cf. figura 4).

Figura 4
Reunião entre professoras



Fonte: Edwards et al. (1999, p.90).

As fotos de professoras com as crianças espelhavam uma presença respeitosa, demonstrada pela disposição corporal atenta e interessada nas ações e nos pensamentos das crianças. (cf. figura 5).

Figura 5
Parceria no jogo



Fonte: Gandini e Edwards (2002, p.124).

Além dessas marcas, os desenhos, as produções tridimensionais e as transcrições de falas das crianças, presentes no livro “As Cem Linguagens da

criança” (Edwards et al., 1999), valorizavam o que as crianças pensavam, faziam e o modo como se relacionavam com as pessoas e com o seu entorno (cf. figura 6).

Figura 6
Produções das crianças



FIGURA 7.3 “Rinocerontes”. Escultura com argila.

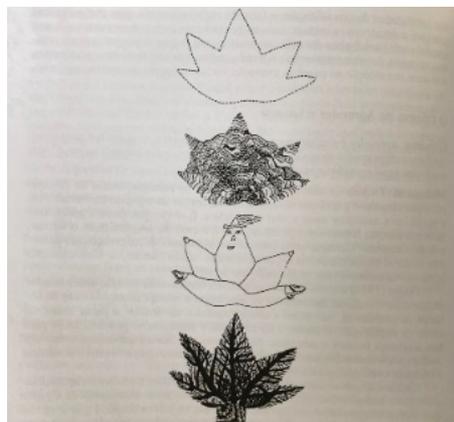


FIGURA 3.9 “Uma folha pode tomar-se...” Desenhos realizados por crianças da Escola Diana.

Fonte: Edwards et al. (1999, pp.94-135).

Por fim, no que me é possível lembrar sobre esse estudo, ao grifar trechos e fazer perguntas, ao longo da leitura há anos realizada, foi o desvelamento de uma nova maneira de pensar o planejamento na EI, o qual reconheço na fala de Rinaldi (1999):

falamos sobre planejamento, entendido no sentido de preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem. Isso permite o intercâmbio e a comunicação entre os três protagonistas e parceiros interativos da escola: crianças, educadores e famílias. A instituição educacional é, na verdade, um sistema de comunicação e interação entre os três protagonistas, integrados no sistema social mais amplo. (p.115)

Essa concepção de planejamento de Rinaldi (1999) chamou-me a atenção para dois fatos importantes. O primeiro é que o ato de planejar não se restringe a pensar em atividade, pois é preciso pensar nos materiais, no local e interessar-se

pelos pensamentos das crianças. Observar os pensamentos das crianças já era valor para mim, considerando que minhas experiências pedagógicas tinham influências de estudos/ práticas realizadas nos cursos: *Construtivismo y Educación* (FLACSO/Arg. & UA/Madrid⁵) e *Psicomotricidade Relacional* (1990-1993). Porém, continuei minha pesquisa para entender o significado dessa ação nos contextos de planejamento e de acompanhamento de práticas junto com algumas professoras.

O outro ponto foi pensar esse planejamento integrado à dimensão comunicativa. Esses fatos me levaram a questionar: de que maneira associar o planejamento, normalmente restrito ao interior da instituição, como possibilidade de interação com as famílias.

Ainda sobre essa primeira leitura, lembro-me de alguns termos, como Currículo Emergente, Atelierista, Pedagoga e Documentação Pedagógica, serem novos para mim. Nessa época, percebi que esses termos ocupavam lugar de importância nessa abordagem educativa, por delimitarem concepções e práticas diferenciadas de perspectivas assistencialistas/espontaneístas ou preparatórias/instrucionais. Somente por meio de leituras, não consegui entendê-los como parte de uma proposta orgânica, dinâmica, envolvendo história, sujeitos e comunidade, como percebo após quase 20 anos da primeira leitura, mesmo porque meu entendimento atualmente não é fruto só de leituras. Depois de 18 anos de reaproximação com este tema, tive minha primeira oportunidade de interagir pessoalmente com algumas escolas em *Reggio Emilia* e conhecer de perto o que os livros me mostravam e até mesmo o que eles não me mostravam.

1.3 Reggio Emilia: das mãos aos pés

Antes mesmo de conhecer algumas instituições de Educação Infantil em *Reggio Emilia*, já havia escutado relatos de pessoas que ficaram encantadas após visitá-las. Por um lado, elas não tiravam minhas dúvidas em relação a termos e práticas sobre a abordagem *reggiana*, pelo contrário, às vezes, o uso de certos termos e expressões tornavam-se jargões e não me ajudavam a avançar em minhas questões. Por outro, contribuía para eu ter certeza de que não queria ir à

⁵ Eventos realizados na cidade do Rio de Janeiro/Brasil, 2000.

Reggio Emília com a escuta e o olhar ingênuo cujo encantamento pode ofuscar realidades e consumir a criticidade, como falar em crianças competentes e potentes, característica da abordagem *reggiana*, usada, muitas vezes, de forma naturalizada no contexto educacional. A banalização dos termos empregados na abordagem *reggiana*, por profissionais da Educação Infantil, levou-me a refletir se realmente o significado dessa estratégia pedagógica é interpretado dentro do seu contexto real.

Para exercitar um olhar crítico, antes de vivenciar a experiência educativa em *Reggio Emília*, era necessário praticar a observação e a escuta para me aproximar de uma realidade por mim conhecida apenas nas leituras e nos relatos de quem já tivera a oportunidade de conhecê-la pessoalmente.

Ao chegar a *Reggio Emília*, o primeiro contato com a abordagem *reggiana* foi no Seminário Internacional⁶. A intenção, neste momento, não é descrever o evento, mas destacar os aspectos significativos relacionados ao tema desta tese. Basicamente foram dois: (i) o modo como organizavam os espaços para as crianças e os registros expostos em vários espaços nas instituições; (ii) o modo como os móveis e todos os objetos eram expostos e organizados, evidenciando um ambiente que integra objetos e pessoas.

Zabalza (1998) traz a ideia do sentido dos termos “espaço” e “ambiente” e nos ajuda a compreender a diferença entre esses dois termos. O autor diz que o primeiro refere-se a uma extensão limitada tridimensional, e “ambiente” compreende as inter-relações dos elementos físicos e humanos nele compartilhados.

Essa forma de trabalhar com as crianças denotava um cuidado em relação às escolhas pedagógicas, ao mesmo tempo em que revelava uma dinâmica de trabalho diferenciada, pois as mesas e as cadeiras não estão no centro dos ambientes para as crianças “fazerem” atividades. Notei como aqueles espaços implicavam a criação de um ambiente provocador e acolhedor de movimentos, de relacionamentos e de produções criativas das crianças.

⁶ Esse Seminário em *Reggio Emilia* é realizado todos os anos. Quando participei, realizou-se no fim de fevereiro, mas, a partir de 2009, passou para o mês de maio de cada ano.

Quando conheci as duas primeiras escolas, conforme relatei anteriormente, tive um estranhamento com a maneira como era exposta a DP. Percebi a diferença ao ver a sua apresentação nos livros que havia lido e nas paredes das Instituições. Essas pareciam estar poluídas com tanta informação. Nos livros, como as fotos têm dimensão limitada, o ambiente apresenta-se menos carregado. Após as primeiras visitas às escolas, associei minhas leituras anteriores com o que eu estava presenciando e logo me veio um pensamento: o que estou vendo são histórias que expressam atos, perspectivas e pensamentos de crianças, muitas vezes não valorizadas por adultos, que veem nessas expressões marcas de um não saber e de inexperiência.

Eu já conhecida, por leituras anteriores e relatos de quem já havia visitado *Reggio Emilia*, algumas palavras utilizadas nas escolas visitadas, embora tivesse dificuldade em perceber o que queriam dizer. No entanto, essas palavras foram criando sentidos enquanto eu buscava, *in loco*, entender expressões repetidamente usadas nos textos e em falas sobre as experiências em *Reggio Emilia*. Com o tempo, encontrei em Bondía (2002) uma justificativa que validava o uso de repetidas palavras, naquele contexto, e ao mesmo tempo, explicava o porquê de eu perceber-lhes os significados no momento em que me encontrava nas instituições em *Reggio Emilia* “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (p.20); e era isso o que eu percebia, estava inserida em um espaço relativo a uma cultura carregada de histórias repletas de significado.

Enfim, foi por meio do estranhamento e da percepção da importância das palavras que me percebi curiosa para entender, a princípio, o que é Documentação Pedagógica, como se faz, para que e por que documentar. Digo a princípio, pois foi com o tempo, seguindo com as perguntas e com a própria pesquisa de campo que minha compreensão sobre DP foi se alargando e conduzindo-me a novas dúvidas. À medida que percebia a complexidade do processo de documentar, pautado em uma realidade na qual estão presentes ações integradas, além de requerer o empenho da comunidade escolar, das professoras, famílias e interações com intencionalidade, entendi a dimensão das palavras que lhe são próprias. Nesse processo, encontram-se passado, presente e futuro, visto que as ações e as

vivências dos participantes da DP são carregadas de histórias pessoais, envolvidas em estudos, experiências, interesses e intenções.

Posso afirmar que a experiência vivenciada por mim em *Reggio Emilia* foi um fator definidor para a escolha da DP como objeto de pesquisa desta tese. Por ter um conhecimento teórico prévio da DP, consegui dialogar com a prática que estava conhecendo/reconhecendo e enriquecer minha vivência. Percebi especificidades dessa prática pedagógica que não encontrei nos livros e vice-versa. Entendi, após a visita, por que os educadores se deixam levar por um “encantamento” quando conhecem a realidade em *Reggio Emilia*. Realmente, é uma prática educativa diferenciada que permite várias possibilidades para os envolvidos no processo educacional. Como eu tinha conhecimento de que o fenômeno do encantamento poderia ocorrer, procurei enxergar as experiências daquelas comunidades com um olhar de criticidade com movimento para a conscientização, no sentido do pensamento de Freire (1979),

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (p.15)

Identifiquei-me com esse fazer pedagógico e, a partir dessa experiência, passei a repensar minhas práticas educativas, junto às professoras com as quais trabalhava, e a buscar mais conhecimento sobre DP.

I.4 De volta a casa, inquieta

Quando retornei ao trabalho como coordenadora pedagógica na Escola Vila da Criança⁷, especializada em Educação Infantil, compartilhei com as colegas, por várias semanas, as experiências vividas em *Reggio Emilia*. Esses momentos culminaram em reflexões críticas do nosso fazer pedagógico, inclusive com

⁷ Localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais/Brasil.

questões sobre nossas percepções relacionadas à concepção de criança, rotinas, modos de documentar e como organizávamos os espaços na instituição. O repensar esses conceitos, principalmente em relação às crianças e à infância, foi essencial para desvelar a necessidade de lançarmos um novo olhar para as práticas educativas que desenvolvíamos cotidianamente. Dois pontos se destacaram nas reflexões coletivas: a subvalorização (inconsciente) da DP e a forma reducionista que fazíamos do seu uso. Percebemos a relevância dessa prática pedagógica e o quanto suas peculiaridades podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação, inclusive por aproximar professora-criança-criança⁸ e instituição-famílias-crianças. Concluímos que seria profícuo utilizarmos as possibilidades que a DP propicia à prática pedagógica no cotidiano da instituição.

Não tive dúvidas de que seria um grande desafio, para mim e toda a equipe com a qual trabalhava, ressignificar o processo de registros por nós praticados. Para isso, as fotografias deixariam de ser meros “retratos” com imagens estanques e passariam a ser fonte de expressões e informações que dialogam e mediam conexões com o observador, com suas subjetividades, apresentando-lhe as cenas que fariam revelações para alimentar práticas pedagógicas. A foto seria parceira na tarefa de nos aproximarmos das crianças, de seus fazeres e pensamentos. Suscitaria um deslocamento de um observador passivo para um observador ativo. Somadas às fotografias, haveria perguntas que as antecederiam e as acompanhariam durante o processo de documentar. Nessa perspectiva, as fotos seriam geradoras de novas perguntas, impulsionando-nos a construir narrativas que nos instigariam a realizar estudos e a lançar outras propostas educativas às crianças. É esse sentido que pretendíamos dar ao nosso processo de documentar. No entanto, aceitamos o desafio e passamos a fazer o exercício de registrar com propósitos diferentes dos que vínhamos realizando.

Nossa primeira documentação foi inspirada na inquietação de uma professora de crianças de dois anos, por se sentir incomodada sempre que os pais viam os

⁸ Esse trinômio reconhece as relações entre professora com crianças nas dimensões individuais e coletivas, assim como a relação entre as próprias crianças.

desenhos de suas filhas e filhos como simples rabiscos. Para a professora, a percepção dos pais sobre as produções gráficas das crianças demonstrava um desconhecimento do que representava o desenho e o quanto essa arte de criar e representar contornos contribuía para o desenvolvimento de potencialidades na infância. Esse desconforto da professora gerou uma questão e um propósito a ser perseguido: como sensibilizar os pais, nutrindo seus olhares para as produções das crianças? Acreditávamos que, se eles entendessem a produção final das crianças como um percurso valioso, envolvendo movimento, exploração e narrativas, eles reconheceriam e valorizariam a multiplicidade de possibilidades e percepções reveladas no processo vivido pela criança ao desenhar. Refiro-me a valorizar o desenho das crianças a fim de ter oportunidade para pensar e considerar o significado das atitudes (tendência mental, modo de pensar e sentir) e dos comportamentos (formas de agir) das crianças em uma perspectiva dialógica, na qual o pensamento e a ação denotam sentidos e intenções. Dizem, portanto, de subjetividades e produções infantis. (cf. figura 7).

Figura 7
Documentação sobre desenho com crianças de dois anos



Fonte: Vila da Criança (2008).

Após essa experiência, outras vivências com DP foram realizadas. Com o tempo, fui percebendo que o ato de observar as crianças, de buscar o entendimento sobre o que veem e escutam tornou-se mais constante e colaborou para despertar

nas professoras o desejo de fazerem diferente, de desenvolverem os trabalhos mais cientes sobre as intenções pedagógicas, o modo de organização das práticas diárias com crianças e a forma de comunicação com as famílias.

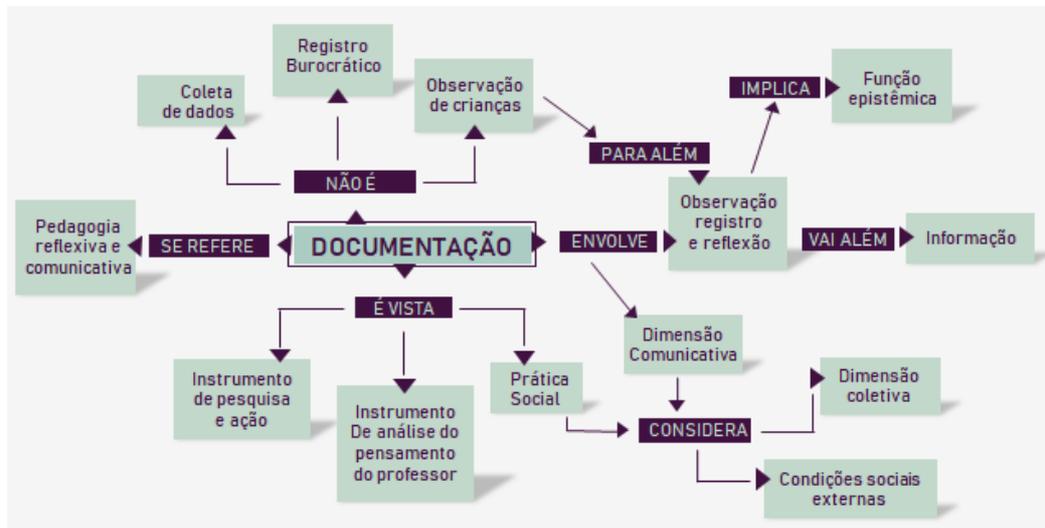
Nesse sentido, duas atitudes passaram a ser frequentes na instituição: a observação e o questionamento. Diante da adoção dessa conduta das professoras, percebi que elas começavam a compreender a DP como estratégia pedagógica que lhes permitia repensar práticas educativas dentro da realidade e da necessidade das crianças. Desde então, o hábito de observar e lançar perguntas sobre o observado foi incorporado gradualmente à rotina das professoras e, aos poucos, ganharam espaço e tempo para as trocas e as reflexões coletivas na instituição. Retomo uma anotação que fiz, quando estive em *Reggio Emilia*, em 2008, para explicar essa transformação do modo de fazermos educação na Instituição: “*O respeito e a escuta são construções. Uma vez construídas é difícil perdê-las. O professor deve saber fazer perguntas para ele mesmo e para as crianças*”.

As experiências vivenciadas por esse diferente olhar pedagógico fizeram com que as professoras comessem a compartilhar seus registros nos encontros semanais para juntas e com a coordenação, refletirem sobre as observações realizadas e planejem a continuidade do trabalho pedagógico.

Essas condutas das professoras nos aproximavam mais das crianças e nos ajudavam a repensar conceitos e práticas na vivência institucional para serem compartilhados com elas e com as famílias das crianças. A fim de sintetizar essa experiência, e a minha compreensão sobre DP, trago um mapa conceitual (cf. figura 8) que construí para ministrar uma palestra na Universidade FUMEC em 2009⁹.

⁹ Apresentação oral de um artigo elaborado por mim na Universidade FUMEC para cursistas da Pedagogia.

Figura 8
Mapa Conceitual - DP



Ao expor meu entendimento sobre DP, nesse mapa conceitual, foi possível identificar que o processo de documentar apresenta diferença em relação a outros tipos de registros realizados em escolas de Educação Infantil.

Contudo, dizia, e ainda afirmo, que esse trabalho não foi assumido como uma DP na abordagem *reggiana*, mas inspirado em suas práticas, visto que a realidade brasileira se constitui de sujeitos com histórias, cultura, valores, hábitos, comportamentos diferentes dos italianos. Portanto, o modo de pensar as práticas educacionais em outros países precisa considerar as singularidades do povo brasileiro, pois, desse modo, nossas relações com as crianças, a escolha de imagens, de referências teóricas têm a ver com nossa história e com nossa cultura institucional e social.

Destaco que essa estratégia pedagógica, para o contexto da nossa instituição, só foi possível por meio das minhas inquietudes sobre o fazer pedagógico, que culminou em minhas “andanças”, em busca de novas possibilidades e conhecimentos que me proporcionassem descortinar diferentes postulados teóricos e práticos e contribuíssem para a melhoria da qualidade da minha atuação, como pedagoga, voltada para a formação das crianças e professoras na EI.

Capítulo II - Das paisagens ao caminho (Metodologia)

“Na suspensão da incerteza, trepamos metaforicamente em uma árvore; procuramos atingir um lugar donde possamos inspecionar outros fatos e, por um descortino mais completo da situação, compreender a relação desses fatos entre si.” (Dewey, 1979, p.23)

Refletir sobre as incertezas provenientes da prática profissional é trilhar constantemente por caminhos em espirais, buscando conhecimentos e compreensão. À medida que se desenrodam pensamentos, distanciando-se aos poucos de “certezas” descortinadas, há um reposicionamento de ideias e entendimentos que se reconfiguram em “certezas” provisórias e/ou outras incertezas, realocadas na espiral do caminho, como objeto para novas pesquisas.

Dessa forma, a investigação tem como início a identificação de problemas e de incertezas que impulsionam uma busca de resposta/entendimento em um contexto. As premissas sobre a realidade e o modo como se realiza uma investigação representam os níveis paradigmáticos cuja relação entre eles “não são estanques, mas podem assumir combinações múltiplas” (Alarcão, 2015, p.112). Nessa lógica, o tema envolvendo a identificação com um paradigma de investigação merece atenção. Esta investigação se enquadrou no paradigma descritivo/interpretativo de natureza essencialmente qualitativa, tendo em vista a intenção de conhecer, descrever e interpretar a prática com DP no cotidiano de duas escolas de Educação Infantil, mais especificamente na creche (crianças de 0 a 3 anos), sendo uma localizada em Portugal/Leiria e outra no Brasil/Salvador.

Pelo paradigma descritivo/interpretativo, entendo sua oposição à perspectiva positivista, já que procura a compreensão e os significados do fenômeno pesquisado, em vez de buscar explicação ou previsão e controle (Coutinho, 2016). A identificação com a perspectiva interpretativa deve-se também ao fato de que o processo de investigação nessa linha diz de uma concepção de conhecimento entendida “como processo circular, interativo e em espiral, não linear e cumulativo como retratado na epistemologia positivista” (Coutinho, 2016, p.19), presentes em todos os momentos. Nesse prisma, as técnicas de coleta e de análise dos dados estiveram em diálogo com as premissas teóricas elegidas na pesquisa com o

objetivo de tecer uma interpretação baseada nos critérios propostos por Whittemore et al. (2001, as cited in Creswell, 2014):

credibilidade (os resultados são uma interpretação acurada do significado dos participantes?); autenticidade (as diferentes vozes são ouvidas?); criticidade (existe uma avaliação crítica de todos os aspectos da pesquisa?); e integridade (os investigadores são autocríticos?). (p.196)

Ressalta-se que, de acordo com Coutinho (2016), a metodologia se interessa mais pelos processos do que pelos resultados da investigação, analisando e descrevendo os métodos para que, distante da prática, possa ponderar teoricamente a respeito da produção do conhecimento científico; diz ainda que a metodologia está fundamentada em um paradigma sustentado por princípios e valores. Nessa linha de pensamento, Minayo (2001) concorda que a metodologia não está separada de uma teoria, de uma visão de mundo e, nesse sentido, a “metodologia constitui o caminho do pensamento, segundo Habermas (1987), e constitui uma prática teórica pensada” (Minayo, 2014, p.44).

Nesse âmbito, trouxe minha experiência pessoal e profissional como investigadora, em relação ao objeto de pesquisa, a DP, expondo dessa maneira uma dimensão histórica ao produzir esta tese. Segundo Minayo (2014), vivemos em um espaço de formação social em que o presente é marcado pelo passado e projetado para o futuro, implicando um confronto das “marcas pregressas, numa reconstrução constante do que está dado e do novo que surge” (p.39).

Em relação às técnicas empregadas, havendo a possibilidade de se cometer falhas ao interpretar os fenômenos investigados, Coutinho (2016) indica a triangulação entre “pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa” (Coutinho, 2016, p.239) entre os dados como forma de reduzi-las. Segundo Coutinho (2016),

A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato

mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenômenos a analisar. (p.239)

De acordo com a autora, se os dados levantados ou pontos de vista forem contraditórios, essa discrepância pode ser usada “como forma de reflexão que implique uma repetição da análise dos dados empíricos que ajude a encontrar uma explicação/ justificação para as diferenças” (Coutinho, 2016, p.239).

Entre sete estratégias para validar a pesquisa qualitativa, Creswell (2014) também inclui a triangulação, somada à verificação dos dados pela participação e à descrição densa e profunda na apresentação dos dados, a mais comumente empregadas.

Minayo (2014) considera que todo objeto das ciências sociais é histórico e o método qualitativo

é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das produções das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (p.57)

Para Stake (2011), a pesquisa qualitativa algumas vezes é definida como pesquisa interpretativa por depender da definição do(s) observador(es) “sobre os significados daquilo que veem e ouvem” (Stake, 2011, p.46); ou seja, o pesquisador busca encontrar significados a partir de experiências que transformam as pessoas. Destaco dois pontos apresentados por Amado (2015) em relação à pesquisa qualitativa; o primeiro quando diz que fazer esse tipo de investigação refere-se a um “cariz filosófico”, uma vez que tem relação com uma visão acerca “do que é o homem, a sociedade, a verdade e a ética” (Amado, 2015, p.42). O segundo ponto, quando afirma que o investigador, sendo o instrumento para se produzir um trabalho científico “também não deixa de se ir descobrindo e formando a si próprio no desenrolar da investigação” (Amado, 2015, p.42); isso explica o percurso metodológico não linear e construído ao longo do processo de investigação.

A caracterização do que é uma investigação qualitativa, proposta por Bogdan e Biklen (1994), resume os posicionamentos dos autores e das autoras anteriormente referenciadas. Para Bogdan e Biklen (1994), são cinco as características que qualificam uma investigação qualitativa, descritas a seguir:

- 1) “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p.47). Assim sendo, o investigador se preocupa com o contexto, entendendo que, para compreender os significados dos atos e das palavras, é necessário conhecer o contexto em que são produzidos. Justifico com essa teoria a minha presença, por alguns dias, nas duas instituições participantes da pesquisa. Foi necessário vivenciar *in loco* a utilização da DP nos contextos de sua produção, na articulação de suas ações com a dinâmica cotidiana nos espaços institucionais para entender a sua lógica;
- 2) “A investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48). Diante do mundo, é necessária uma posição de que nada seja entendido como trivial, questionando o ordinário para encontrar pistas que colaborem com a compreensão sobre o objeto a ser pesquisado. Passar os dias nas instituições, em dois períodos diferentes ao longo de um ano, permitiu compreender as permanências e as transformações nos espaços e questionar os modos da organização pedagógica atravessada pela DP;
- 3) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49). De acordo com os objetivos desta tese, para entender o que se compreende e o que se pratica como DP em creches, foi necessário conhecer e vivenciar seus processos nas dinâmicas pedagógicas nas instituições para além de acessar os documentos finais produzidos nas instituições;
- 4) “Investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50). Nessa perspectiva, o investigador recolhe e analisa os dados à medida que acontecem; não

são, portanto, para confirmar alguma hipótese construída previamente. Um dos desafios vivenciados nesta investigação foi distanciar-me de referências anteriores para observar os cenários de forma aberta, sem julgamentos. Inicialmente, esse exercício me trouxe incômodo, pois estar receptiva para perceber indícios e reconstruir ideias não é tarefa fácil. Porém, após um tempo no campo, acompanhando a dinâmica diária nas instituições, superei esse obstáculo, os indícios que perseguia emergiram e, aos poucos, uma narrativa foi sendo construída, alargando minha compreensão sobre o tema investigado;

- 5) “O significado é de importância na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50). Compreender a DP nas instituições relaciona-se com o(s) significado(s) apresentados nas falas e nas ações das(os) participantes entrevistadas(os), assim como nos ambientes que transparecem concepções de criança, infância, de aprendizagem e ensino.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa assume um viés interpretativo por intermédio de um processo não linear no curso da investigação, no qual a visão do(a) pesquisador(a) é subjetiva, social e ética, e os significados advêm pela observação dos fenômenos, seu ambiente é natural e não artificial ou ajustado. Os pesquisadores qualitativos são considerados “instrumentos-chave” e voltados para compreender os processos investigados e não somente os resultados das realidades sociais as quais procura conhecer. Nesse contexto, evidencia-se o caráter interpretativo, situacional e experiencial, marcas de uma pesquisa qualitativa (Stake, 2011).

Esta pesquisa, além de qualitativa, foi descritiva; de acordo com Triviños (1987, p.110), a maior parte dos estudos em educação é de natureza descritiva, objetivando explicar precisamente acontecimentos e fenômenos de determinada realidade, ou seja, “conhecer a comunidade, seus traços característicos”, exigindo da pesquisadora “precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que

orientarão a coleta e interpretação de dados”. O referido autor destaca elementos essenciais nas pesquisas descritivas:

E como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produto de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Dessa maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc. (Triviños, 1987, p.128)

A partir do enquadramento da pesquisa na perspectiva qualitativa e descritiva, a escolha foi por uma pesquisa tipo Estudo de Casos Múltiplos, de cariz descritivo/interpretativo. Como se pretendia interpretar e compreender contextos sociais, justificou-se a escolha de realizar esse recurso nesta investigação; a respeito desse Estudo de Casos, Yin (2001) reconhece a variedade de evidências possíveis de se obter pelos diferentes instrumentos como: documentos, artefatos, entrevistas e observações. Para melhor compreendê-lo, Triviños (1987, p.10) destaca as principais características do Estudo de Caso: “Outros estudos descritivos se denominam ‘*estudos de casos*’. Estes estudos têm por objetivo aprofundarem a descrição de uma determinada realidade”. E o autor continua a caracterizar, explicando:

No estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda. Não se pode generalizar o resultado atingido no estudo de um hospital, por exemplo, a outros hospitais. Mas aqui está o grande valor do estudo de caso

é fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas. (Triviños, 1987, p.110)

Por conseguinte, essas mesmas características se aplicam ao que ressalta Yin (2008), no Estudo de Casos Múltiplos, “a estrutura teórica torna-se mais tarde o instrumento para generalizar para casos novos” (p.69); para o autor, esse tipo de investigação costuma ser mais convincente (Yin, 2008). Nessa circunstância, a escolha por esse tipo de estudo fundamentou-se na busca de respostas às questões e aos objetivos de pesquisa por envolver a identificação e a análise de concepções, processos e implicações pedagógicas quando professoras utilizam a DP em suas práticas no cotidiano da instituição.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), unidade de análise diz respeito à forma pela qual organizamos os dados, sendo “preciso decidir se o que nos interessa primordialmente é uma organização, um grupo, diferentes subgrupos em uma comunidade ou determinados indivíduos” (p.169). É importante ressaltar ainda, nas palavras dos autores, que “em cada um desses casos temos uma unidade de análise distinta: ou tratamos a organização como um todo, ou analisamos separadamente diferentes grupos dessa organização, ou ainda, diferentes indivíduos” (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1999, p.170).

Além disso, nada impede que se utilize mais de uma unidade de análise no mesmo estudo. Isto pode ser feito, tanto para a investigação de um mesmo aspecto, como para diferentes aspectos do problema, bastando, neste caso, que se especifique que unidades correspondem a que aspectos da análise. (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1999, p.170)

Nesses termos, “em se tratando de estudos de caso [múltiplo], o estabelecimento da unidade de análise corresponde à definição do ‘caso’” (Yin, 1984, as cited in Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1999, p.170).

Portanto, sendo o interesse deste estudo pesquisar DP em creche, iniciei minha busca por instituições que atendessem crianças de 0 a 3 anos e que praticassem essa estratégia pedagógica no cotidiano institucional. Selecionei duas instituições, sendo uma situada em Portugal e outra no Brasil. A opção por realizar a pesquisa em países distintos foi por acreditar que esse caminho traria oportunidade de ampliar o campo para a reflexão e a análise do objeto de pesquisa. Destaco que o intuito dessa escolha não foi comparar a aplicabilidade da DP entre as creches dos dois países, mas de observar e descrever experiências com a prática de documentar pedagogicamente em culturas distintas, a fim de interpretá-las à luz de minhas experiências e das fontes pesquisadas. A intenção era conhecer/reconhecer as especificidades educativas de cada realidade e, com isso, entender se e/ou como o trabalho com a DP se integra às práticas cotidianas vividas pelos adultos, pelas crianças e suas famílias no interior das instituições pesquisadas.

A primeira instituição selecionada foi o Colégio Cubo Mágico¹⁰ (CM) em Leria/Portugal. Uma colega portuguesa do programa de Doutorado a indicou como uma possibilidade de fazer parte da pesquisa, por ter inspiração reggiana. Aproximei-me, inicialmente, dessa instituição por meio dos materiais divulgados em suas redes sociais. A aproximação virtual despertou meu interesse de tê-la como parceira na pesquisa de campo, confirmando minha opção de conhecer a prática da DP em contexto diferente do Brasil, por perceber que essa experiência enriqueceria a pesquisa na medida em que alargaria a possibilidade de conhecer a utilização da DP em creches.

Após concluir que o Colégio faria parte da pesquisa, comecei a definir a instituição que seria a parceira no Brasil. Inicialmente, a intenção era realizar a pesquisa em uma instituição, situada na região metropolitana de Belo Horizonte/Brasil, cidade onde atuo profissionalmente. Lembrei-me da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Águas Claras, que havia conhecido em

¹⁰ O nome do Colégio está explícito, tendo em vista o aceite da direção em enviar um vídeo apresentando os espaços da escola para que os(as) leitores(as) desta tese pudessem se aproximar da materialidade das instituições. No primeiro momento no vídeo, o letreiro CUBO MÁGICO aparece, dessa maneira não houve a intenção de ocultar o referido Colégio.

2008, mesmo ano quando retornei de minha primeira visita à *Reggio Emilia*. Essa instituição é resultado de um convênio firmado, em 2009, entre cooperativas italianas sediadas em *Reggio Emilia* e a Prefeitura de Belo Horizonte/Minas Gerais/Brasil. A parceria foi iniciada em 2005, com a ONG italiana *Gruppo di Volontariato Civile (GVC)* e mais duas cooperativas sediadas em *Reggio Emilia*, a *COOPSELIOS*, que atua em projetos sociais e de Educação Infantil; e a *UNIECO*, na construção civil. Essas instituições investiram na edificação da UMEI Águas Claras e em formação dos professores inspirada em *Reggio Emilia*. Contudo, quando retornei à UMEI, no segundo semestre de 2017, a fim de convidá-la a fazer parte desta pesquisa, constatei que apenas uma profissional da equipe, que havia participado do processo de formação de professoras, permanecia atuando na instituição e que as práticas sistematizadas com DP não eram mais utilizadas pelas profissionais que ali trabalhavam.

Diante da dificuldade de encontrar alguma escola que assumisse a DP como prática cotidiana em Belo Horizonte, do contato com a representante da *Redsolare Brasil*¹¹, surgiu a oportunidade de desenvolver a pesquisa na Escola Casa da Infância¹² (CI), instituição privada, localizada em Salvador/Bahia, que declara sua forte inspiração com o projeto educativo de *Reggio Emilia* e adota, desde a sua origem, 2013, a DP como estratégia estruturante em sua Pedagogia. Assim, a CI ficou sendo a instituição no Brasil participante desta pesquisa.

A ida aos campos de pesquisa se deu em duas etapas, a primeira para me aproximar das pessoas, dos documentos, das práticas pedagógicas das creches e iniciar as entrevistas; a segunda para dar continuidade às entrevistas com as professoras, a novata e a veterana, e outras famílias para ampliar o número de pais e mães entrevistados na primeira etapa, além de observar as permanências e

¹¹ “Uma rede de articulação e difusão das ideias da prática educativa de *Reggio Emilia*, em defesa de uma cultura mundial da infância numa perspectiva integral, integrada e de intercâmbios reais entre estados brasileiros e países da América Latina. É uma associação de instituições e pessoas, sem fins lucrativos, reconhece a responsabilidade social como um dever de todos”, conforme disponível em: <http://redesolarebrasil.blogspot.com/p/apresentacao.html>.

¹² Assim como ocorreu com o CM, tendo em vista o aceite da direção em enviar a filmagem apresentando os espaços da instituição, o nome da Casa da Infância está explícito no vídeo. Dessa maneira, não houve a intenção de ocultar o nome da referida escola

transformações nos espaços. No CM/Leiria, as visitas ocorreram em janeiro e novembro de 2018 e, na CI, em abril de 2018 e março de 2019.

Em relação ao sujeito da pesquisa, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) consideram o “sujeito do conhecimento é um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o influencia” (p.117). De acordo com os autores, “presumir que a realidade social é atomística e, portanto, pode ser reduzida à descrição de ‘como as coisas são’, só que, neste caso, são os sujeitos da pesquisa que nos dizem ‘como as coisas são’” (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1999, p.134); portanto, “o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1999, p.168).

Neste sentido, cabe ainda argumentar que, por se basearem em uma outra lógica, as pesquisas qualitativas raramente consideram amostras representativas. A partir disto, há uma preferência pelos estudos de caso, “nos quais os sujeitos são escolhidos de forma proposital, em função de suas características, ou dos conhecimentos que detêm sobre as questões de interesse da pesquisa. (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1999, p.174)

Portanto, os sujeitos desta pesquisa foram diretoras, professoras, coordenadoras, atelieristas e famílias de crianças do CM, e da CI (cf. quadro 1).

Quadro 1

Sujeitos da pesquisa

Participantes	Local	Tempo na escola
Professora berçário (PCM-2)	Leiria	Três semanas
Professora crianças de um ano (PCM-1)	Leiria	Cinco anos
Eteleirista (ACM)	Leiria	Quatro anos
Coordenadora / Pedagoga (CCM)	Leiria	Cinco anos
Diretora (DCM)	Leiria	Cinco anos
Pais e mães (7) (PACM / MCM)	Leiria	--
Professora crianças de um ano (PCI_2)	Salvador	Dois meses
Professora crianças de dois anos (PCI-1)	Salvador	Cinco anos
Eteleirista (ACI)	Salvador	Três anos
Coordenadora (CCI)	Salvador	Cinco anos
Diretora (DCI)	Salvador	Cinco anos
Pais e mães (7) (PACI / MCI)	Salvador	--

A característica essencial da pesquisa documental, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), reside na “fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (p.174). Nesse sentido, essa ferramenta de pesquisa foi um importante mecanismo de coleta de dados para este estudo.

Iniciei a pesquisa documental pelos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das instituições, analisando se a DP é referendada em seus textos e, em caso afirmativo, como isso acontecia. Após concluir esse trabalho, passei a analisar três documentações, elaboradas pelas professoras, de cada Instituição. Entre as documentações, estavam painéis e materiais de portfólios. A intenção com essa ação era entender como e se as práticas em documentar envolvem as ações integradas da DP, como planejamento, observação, registro e reflexão e avaliação.

A observação do ambiente institucional teve a intenção de conhecer o espaço físico e seu ambiente relacional, assim como identificar processos e produtos da DP. Segundo Stake (2011), a técnica de observação é preferida por pesquisadores qualitativos por possibilitar que as informações sejam vistas, ouvidas e sentidas. Mais que isso, permite ao pesquisador articular o que foi percebido com a questão da pesquisa. Legitimando essa escolha, Marconi e Lakatos (2008) reconhecem, apesar dos limites, que a observação se refere a um meio mais direto para se estudar um fenômeno.

A escolha pela observação do ambiente institucional partiu do princípio de que a dinâmica relacional entre os profissionais das creches, crianças e famílias, vivida em determinados espaços e tempos, expressa concepções e princípios educativos. Portanto, torna-se relevante para a identificação de dados não previstos no objetivo da pesquisa, mas que fazem parte da cultura escolar, para que a análise do objeto de estudo fosse articulada ao seu contexto social. Durante as visitas às escolas, caminhei por seus espaços, estive dentro de salas¹³ com professoras e crianças,

¹³ Cabe antecipar a informação de que na escola CI termo utilizado é “espaço de referência” para diferenciar de “sala de aula”. Essa escolha será apresentada mais a frente.

participei de reuniões de equipe e sessões com atelieristas, como também de encontro com pais (somente em Salvador/Brasil).

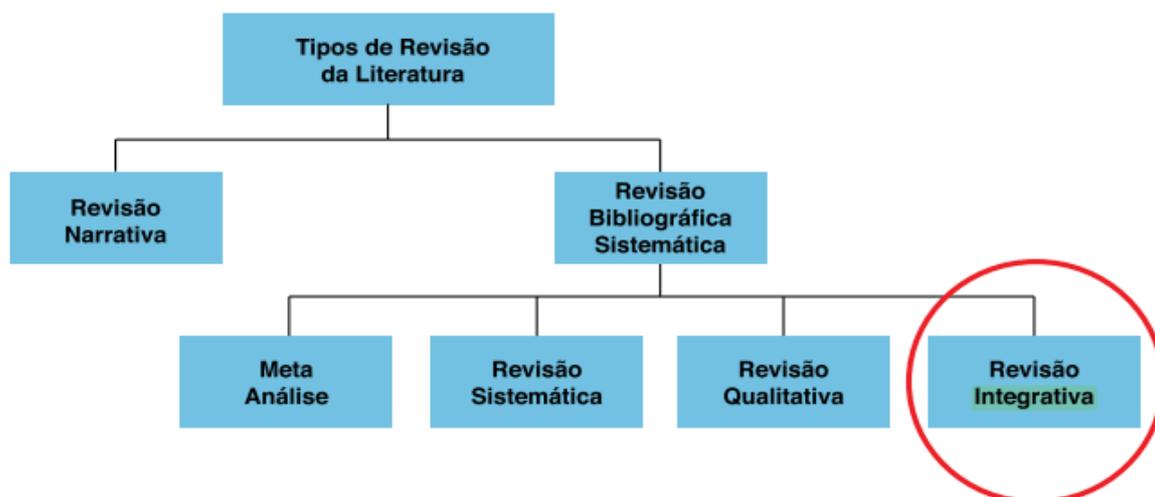
Ao me orientar pela teoria de Marconi e Lakatos (2008), digo que essa observação se enquadra em uma perspectiva assistemática e não participante, uma vez que não houve planejamento anterior, a fim de controlar propósitos preestabelecidos. Apesar de não haver intenção de integração participativa aos grupos, não acredito em uma posição distanciada e passiva em relação às pessoas, ao que se vê e ao que se percebe, no ambiente da instituição. Sem a pretensão de me tornar integrante do grupo (Marconi & Lakatos, 2008), a observação esteve aberta a diálogos com os membros da instituição de maneira espontânea e informal. Corroborando a dimensão complexa envolvida no distanciamento do(a) investigador(a) em relação ao campo investigado, Alarcão (2015, p.115) diz do lugar que esse(a) investigador(a) ocupa: “É um investigador que participa e observa, distanciando-se para dar sentido à realidade sem a deturpar com a sua visão, embora tenha de conceder-se que, ao olhá-la, não é totalmente neutro”.

Para fundamentar de forma consistente a pesquisa, optei por fazer uma Revisão Integrativa. Entre os tipos de revisão da literatura, escolhi essa por ser uma abordagem metodológica mais ampla e incluir estudos experimentais e não experimentais, favorecendo a compreensão do que se pretende analisar

O diagrama apresenta de maneira sintética as possibilidades de revisão da literatura (cf. figura 9).

Figura 9

Tipos de revisão da literatura



Fonte: Botelho et al. (2011).

Como a opção para desenvolver este estudo foi o uso da **Revisão Integrativa**, cabe entendê-la dentro do paradigma da revisão sistemática. Botelho et al. (2011) distinguem a Revisão Narrativa (RN) da Revisão Sistemática (RS). Segundo os autores, há alguns pontos que as diferenciam, por exemplo, as questões orientadoras da escolha dos materiais a serem analisados, as da RN são mais abertas do que as da RS (Botelho et al., 2011). A RS seleciona materiais a partir de critérios aplicados, enquanto a RN geralmente não é especificada, não há uma metodologia para a busca de referências. A seleção dos materiais na RN é, variável, enquanto, na RS, é criteriosa e reproduzível. Dizem ainda os autores que a RN se constitui basicamente por interpretação e análise crítica e pessoal do pesquisador.

Esse tipo de revisão é muito utilizado na área da saúde, porém Botelho et al. (2011) lembra que é também utilizada nas ciências sociais, pois o método sistematizado permite a explicitação de conteúdos, incluindo as contradições, que implicam a transformação de conhecimentos.

O viés metodológico realizado no estudo feito com a RS, segundo Souza et al. (2010, p.102), “emerge como uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática”. Trata-se, basicamente, de um “instrumento da Prática

Baseada em Evidências (PBE)” (Souza et al., 2010, p.102). Nesses termos e ainda no entendimento de Souza et al. (2010, p.102), essa “metodologia é uma abordagem direcionada ao ensino fundamentado no conhecimento e na qualidade da evidência”, envolvendo, além da definição do problema, “a identificação das informações necessárias, a condução da busca de estudos na literatura e sua avaliação crítica, a identificação da aplicabilidade dos dados oriundos das publicações” (Souza et al., 2010, p.102).

Paiva et al. (2016) consideram a revisão integrativa como uma metodologia que combina

dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular. Assim, pode-se identificar lacunas de conhecimento, levantar o conhecimento já produzido e indicar prioridades para futuros estudos, ou seja, é uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática. (p.147)

Nessa conjuntura, a revisão integrativa realizada em 2020, para esta pesquisa, exerceu um papel preponderante no estudo, pois possibilitou a elaboração de um levantamento de dados científicos eficiente. Anterior a essa revisão integrativa, no contexto de uma disciplina cursada no programa de doutoramento, realizamos (todos(as) alunos(as) da disciplina) uma revisão a partir de artigos de pesquisas empíricas com tema semelhante às nossas investigações para que pudessemos analisar e refletir sobre a escolha metodológica em nossos projetos¹⁴. Para esse fim, escolhi-os nas plataformas: *Scopus*, *WoS* e *Eric* sete

¹⁴ Cabe lembrar que para minha investigação já havia escolhido como técnicas e instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas, observação do ambiente escolar, análise de planejamentos didáticos/pedagógicos realizados nas instituições, documentações pedagógicas e outros documentos que orientam as práticas pedagógicas das escolas.

artigos (de 13 no total), quatro teses na CAPES e na RCAAP em 2018 (de seis no total) (cf. quadros 2 e 3).

Quadro 2

Dados científicos – Artigos selecionados

Bancos de dados	Títulos	Autores	Anos	Links
SCOPUS	<i>Making an Impression: Portfolios as Instruments of Impression Management for Teachers in Early Childhood Education and Care Centres</i>	Knauf, H.	2016	https://doi.org/10.1007/s10643-016-0791-0
	<i>Sophia's funds of knowledge : theoretical and pedagogical insights , possibilities and dilemmas possibilities and dilemmas</i>	Hedges, H.	2015	https://doi.org/10.1080/09669760.2014.976609
	<i>Documenting with parents and toddlers: a Finnish case study.</i>	Rintakorpi, K., Lipponen, L. e Reunamo, J.	2014	https://doi.org/10.1080/09575146.2014.903233
	<i>Creating possibilities: studying the student experience. Educational Research,</i>	Ryerson, R.	2017	https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1343091
WoS	<i>Does pedagogical documentation support maternal reminiscing conversations? Cogent Education,</i>	Fleck, B., Richmond, A. S., Sanderson, J. e Yacovetta, S.	2015	https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1124824
ERIC	<i>Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. Early Child Development and Care</i>	Rintakorpi, K. e Reunamo, J.	2016	https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637
SCOPUS WoS ERIC	<i>Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education</i>	Paananen, M. e Lipponen, L.	2018	https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1241777

Quadro 3

Dados científicos – Teses selecionadas

Títulos	Autores	Anos	Links
Colecionando pequenos encantamentos	Simiano, L. P.	2015	http://hdl.handle.net/10183/117784
A Construção de Práticas de Registro e Documentação no Cotidiano do Trabalho Pedagógico da Educação Infantil	Marques, A. C. T. L.	2010	https://doi.org/10.11606/T.48.2011.tde-07042011-141501
A docência na Educação Infantil como ato pedagógico	Castro, J. S. de.	2016	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/173271
O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza	Gomes, L. K. S.	2016	http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21891/1/2016_tese_lksgomes.pdf

As técnicas mais utilizadas nas onze (11) obras pesquisadas foram o inquérito por meio de entrevista (50%) e, em relação aos instrumentos, o questionário (30%) e as notas de campo (30%) seguiram com maior incidência. A análise de planos e documentos¹⁵ ocorreu em duas pesquisas (20%) (cf. quadro 4).

Quadro 4

Instrumentos de pesquisa identificados nas obras

Técnicas	Autores
Entrevista	Paananen e Lipponen (2018); Knauf (2017); Marques (2010); Castro (2016); Alvestad e Sheridan (2015).
Questionário	Reynolds e Duff (2016); Rintakorpi (2016); Fleck et al. (2015).
Diário de observação/ notas de campo	Paananen e Lipponen (2018); Castro (2016); Schulz (2015).
Situações naturais de conversa	Schulz (2015).
Vídeo	Rintakorpi et al. (2014).
Fotos	Knauf (2017).
Formulário	Knauf (2017).
Planos e documentações	Paananen e Lipponen (2018); Schulz (2015).

O fato de ter encontrado nas obras selecionadas uma variedade de técnicas e instrumentos revelou, naquela época, como a DP se apresenta conforme uma prática coletiva e plural, envolvendo diferentes sujeitos e utilizando variados

¹⁵ Para esta pesquisa, os documentos analisados foram os que sustentam e apoiam as práticas pedagógicas, como os projetos políticos pedagógicos e referenciais nacionais, os planejamentos e as DP construídas nas instituições.

registros com fins reflexivos e comunicacionais. Nesse sentido, a análise de materiais, fotografias e vídeos foram utilizados nas pesquisas, porém o inquérito (técnica de investigação) por meio de entrevistas (instrumento de pesquisa) foi a técnica mais adotada. A esse respeito, entendo que o foco nos sujeitos que documentam ganha relevância em relação ao produto que se constrói ao final da DP, ou seja, são as intenções e as escolhas de quem participam da documentação que dão a ela a sua especificidade, tudo isso em uma dinâmica interativa e comunicativa.

Identificar e analisar a utilização dessas técnicas em diferentes contextos as validam como recursos favoráveis aos objetivos da tese tendo em vista, inclusive, a possibilidade de uma posterior análise mais robusta de conteúdo. Dessa maneira, a escolha das técnicas e dos instrumentos para esta pesquisa foram validados por esse estudo (cf. quadro 5):

Quadro 5
Questões e técnicas de pesquisa

Questões	Técnicas		Instrumentos
	Recolha de dados	Análises	
De que forma a Documentação Pedagógica é entendida e concretizada no dia a dia dos educadores?	Inquérito	Análise do conteúdo	Entrevista
	Observação		
	Recolha de artefatos: Fotos; painéis; portfólios	Análise de documentações	
Como acontece no processo de DP o planejamento, a observação, o(s) registro(s), reflexão e avaliação?	Inquérito	Análise do conteúdo	Entrevista
	Observação		
	Recolha de artefatos: Fotos; painéis; portfólios	Análise de documentações	
Quais as implicações conceptuais e pedagógicas na prática docente balizadas na DP?	Inquérito	Análise do conteúdo	Entrevista

Na fase inicial da pesquisa de campo, o principal objetivo foi o de aproximação com os ambientes da escola (aspectos físicos e relacionais). Após essa aproximação, a pesquisa foi direcionada para compreender a(s) concepção(ões) das professoras sobre DP e analisar suas práticas com a DP por meio de entrevista

semiestruturada¹⁶ e documentos que comunicam as DP. Utilizei as entrevistas com diretoras, professoras, coordenadoras, ateleiristas e famílias como instrumentos de coleta de dados sobre conceitos (nível epistemológico) e ações docentes (nível praxiológico) em relação aos registros. Nesse sentido, todas(os) participantes foram convidadas(os) a assinar um termo de consentimento livre e esclarecido, aqui nomeado de Termo Consentimento e Participação na Pesquisa.

O valor desse instrumento de pesquisa é expresso por Bogdan e Biklen (1994): “[a entrevista] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134).

Triviños (1987, pp.145-146) considera a entrevista semiestruturada “um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados” e, para além disso, ressalta que “no enfoque qualitativo, podemos usar a entrevista estruturada, ou fechada, a semiestruturada e a entrevista livre ou aberta”. Apesar de reconhecer o valor da entrevista aberta, o autor destaca a semiestruturada:

queremos privilegiar a entrevista semiestruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. (Triviños, 1987, p.146)

Esse autor entende esse tipo de entrevista como instrumento de coleta de dados qualitativos que, a partir de determinados questionamentos básicos ancorados por teorias e hipóteses pertinentes ao estudo, possibilitam vasto campo de interrogativas, permeando as novas hipóteses que emergem à medida que as informações são prestadas pelos respondentes (Triviños, 1987).

Importante esclarecer que

¹⁶ Foram elaboradas perguntas fechadas e abertas para que os entrevistados pudessem se expressar independentemente das minhas intenções.

perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semiestruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram *a priori*. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas. (Triviños, 1987, p.146)

As entrevistas, portanto, tiveram como principal objetivo obter informações sobre concepções e experiências de DP de professoras, coordenação, ateleirista, direção e famílias:

- a) *Professoras*: Formação e experiência na área de educação, o que entendem por DP, como planejam e praticam DP e qual(is) o(s) valor(es) e desafio(s) ao documentar;
- b) *Ateleiristas*: Formação e experiência na área de educação, o que entendem por DP, se e como compartilham ações nos processos e produtos da DP com professoras e qual(is) o(s) valor(es) e desafio(s) ao documentar;
- c) *Direção e coordenação*: o que entendem sobre a prática da documentação, de que maneira a instituição adota essa prática e qual a intenção da instituição com as documentações;
- d) *Famílias*: porque escolheram a instituição, o que entendem e como participam da DP, quais os valores reconhecem nessas práticas e de que maneira a DP auxilia as famílias a perceberem e acompanharem as aprendizagens de seus filhos.

Os encontros com as entrevistadas(os) foram marcados com antecedência e sempre aconteceram durante o horário de funcionamento das instituições. Com as profissionais das escolas, as entrevistas duraram em torno de 1 (uma) hora e, com os pais e mães, entre 20 e 30 minutos. Para as entrevistas, optei por uma estrutura mais aberta, que deixou as(os) participantes mais à vontade, resultando em uma

conversa reconhecida por elas(es) como prazerosa e provocadora de reflexões inesperadas.

Por se tratar de uma investigação qualitativa, escolhi como metodologia para a análise dos dados de investigação, constituídos e desvelados ao longo da pesquisa em campo, a Análise do Conteúdo (AC), de Laurence Bardin (1977). Segundo Bardin (1977), AC diz de um método empírico não utilizado como uma roupa pronta a ser vestida, porque as suas técnicas são reinventadas na dinâmica das falas e das interpretações iluminadas por objetivos. De acordo com Goulart (2006), a Análise de Conteúdo é:

Todo documento falado, escrito ou sensorial contém potencialmente, uma quantidade de informações sobre o seu autor, sobre o grupo ao qual pertence, sobre os fatos e acontecimentos que são relatados, sobre o mundo ou sobre o setor da realidade que este documento questiona. (p.155)

Segundo a referida autora, os dados advindos da pesquisa qualitativa de campo sofrem alterações, deformações ou filtros por uma série de interpretações a partir dos interesses, ideologias ou motivações do investigador (Goulart, 2006). A origem da AC se deu devido ao esforço em evitar que impressões pessoais, intuição e subjetividade do pesquisador se sobrepusessem à neutralidade das informações.

Cabe ressaltar que a Análise de Conteúdo cobre duas funções que podem ser associadas ou não, ou seja: (i) conferir o sentido exploratório que permite a descoberta (função heurística); (ii) provocar uma análise sistemática permitindo a construção de evidências a partir das hipóteses entendidas como questões ou afirmações provisórias. Há, dessa maneira, uma estrutura – não significa estruturação linear –, cujos objetivos pretendem questionar as certezas, além de enriquecer as leituras dos conteúdos que demonstrem os propósitos das mensagens e dos significados dos quais não se tinha compreensão (Bardin, 1977). Importante destacar que a AC não se trata de um instrumento, mas de um conjunto de técnicas voltadas para a análise de comunicações, inclusive essa autora cita Henry e Moscovici quando entendem que “tudo o que é dito ou escrito é susceptível

de ser submetido a uma análise de conteúdo” (Henry & Moscovici, 1968, as cited in Bardin, 1977, p.33).

Para Moraes (1999), a AC refere-se a uma metodologia, e não a uma técnica de análise de dados, “usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (p.2). A análise na AC propõe uma descrição sistemática que permite a interpretação e a compreensão dos significados, diferente de uma leitura comum. Confirmando a validade da escolha desse tipo de metodologia para a análise dos dados desta tese, justifico-a com a abordagem de Moraes (1999) ao afirmar que a matéria-prima da AC são materiais advindos da comunicação: verbal e não verbal, incluindo, por exemplo, fotografias e cartazes. Assim sendo, as documentações apresentadas em diferentes suportes (folheto, cartaz, portfólio), como as entrevistas, são reconhecidas como materiais comunicativos cujos conteúdos devem ser compreendidos e interpretados à proporção que são processados pelas técnicas da AC.

A clareza dos objetivos para a AC é importante para delimitar os dados significativos para a investigação. Moraes (1999) apresenta seis categorias, expressas em questões que orientam esses objetivos: “1) Quem fala? 2) Para dizer o quê? 3) A quem? 4) De que modo? 5) Com que finalidade? 6) Com que resultados?” (p.3). Considerando os objetivos desta investigação, entendo que as questões: (I) quem fala, (II) de que modo e (III) com qual finalidade estão alinhadas às intenções de: a) identificar implicações conceituais e pedagógicas na prática docente balizadas na DP; b) identificar e analisar as relações da DP com as ações de: planejamento, observação, registro, reflexão e avaliação, das creches pesquisadas; c) analisar a concepção de DP nas práticas pedagógicas de educadoras nas creches pesquisadas.

Uma vez que os objetivos da investigação foram compreender como se processa a DP e como essa estratégia pedagógica se desenvolve estruturalmente no cotidiano das creches, os esforços para alcançá-los se concentraram em identificar e interpretar o desenvolvimento dos processos da DP por meio do modo de organização da prática pedagógica e das concepções didático/pedagógicas das instituições pesquisadas.

Conhecer quem enuncia sobre a DP e as finalidades por trás de sua utilização diz também das concepções individuais (cada profissional da escola, pais e mães) e coletivas (construídas entre pares e apresentadas nos projetos educativos). Ainda, essas falas e suas finalidades poderiam deflagrar não somente concepções sobre a DP, mas um conjunto de ações e interações vivenciadas em seus processos.

Para finalizar a apresentação desta metodologia, explico as categorias e os códigos utilizados para a leitura das entrevistas e para as documentações (cf. quadros 6 e 7).

Quadro 6
Categorias de análise para as entrevistas

Objetivos	Categorias	Códigos	Relação com os objetivos
Analisar a concepção de DP nas práticas pedagógicas de educadoras em duas creches, uma em Leria/Portugal, e outra em Salvador/Brasil.	CONTEXTUALIZAÇÃO	História da escola	Para aproximar das concepções institucionais, cabe descrevê-las, identificando a história e as perspectivas educativas, assim como a organização de funcionamento.
		Formação docente	
		Perspectiva educativa	
		Concepções de DP	
		Famílias	
Identificar e analisar as relações da DP com as ações de: Planejamento, Observação, Registro, Reflexão e Avaliação, das creches pesquisadas.	PRÁTICAS	Processos de DP: benefícios e desafios	Para entender a DP como estratégia pedagógica, é preciso descrever processos e produtos no contexto organizacional da instituição. O ambiente relacional, dialógico e interativo é também condicionado pelo modo de organização institucional, considerando princípios e valores.
		Planejamentos	
		Registros usados na instituição	
		Tipos de documentação	
Identificar implicações conceptuais e pedagógicas na prática docente balizadas na DP	IMPLICAÇÕES	Como aprende DP	Entender como aprendem e o que aprendem com a DP para analisar as implicações nas práticas das professoras.
		O que se aprende a partir delas	

Quadro 7

Análise dos documentos (DP)

Tipos	Apresentações	Itens identificados nas documentações
<ul style="list-style-type: none">• Painéis• Materiais para portfólio	Identificação do: <ul style="list-style-type: none">• Documento/suporte;• Tema;• Contexto/ambiente.	<ul style="list-style-type: none">• Descrição/apresentação do contexto;• A proposta;• Perguntas das professoras;• Fundamentação teórica e contextual;• Interpretações;• Expressões conclusivas;• Poesia e estética.

A intenção em constituir esses códigos e categorias foi favorecer a leitura, interpretação das entrevistas e das documentações analisadas. No quadro 6, as categorias, construídas a partir da organização dos códigos, estão justificadas e alinhadas aos objetivos de investigação. O quadro 7, explicita os tipos de documentos, o modo como apreseto cada um deles e a organização do que foi identificado entre as 6 (seis) DP analisadas. Essa organização foi importante para posterior triangulação entre os dados.

Finalizando, as escolhas que realizei, dentre tantas paisagens metodológicas, posicionaram esta investigação no paradigma descritivo/ interpretativo, cuja opção pelo método de Estudo de Casos Múltiplos e pelas técnicas de recolha de dados desenharam o caminho metodológico que construí ao longo desta pesquisa.

PARTE III – Estudo documental e teórico

Capítulo III - Entre histórias e documentos oficiais: função da creche e Documentação Pedagógica

Sendo a proposta desta tese o estudo da DP como estratégia pedagógica no cotidiano da EI, apresento, neste capítulo, um resumo da função inicial da creche e de sua atualidade. Logo após, exponho os principais documentos norteadores de políticas públicas voltadas para esse seguimento da educação em Portugal e no Brasil e trago o resultado da pesquisa empreendida nesses documentos, a fim de conferir se e como as ações inerentes aos processos de DP, assim como seu conceito, são abordadas oficialmente nos dois países.

III.1 Notas históricas sobre a creche

Embora esse não seja o tema desta tese, concluí que seria profícuo descrever um breve panorama sobre a alteração da função da creche nas sociedades portuguesa e brasileira, para, em seguida, apresentar e analisar os documentos e as orientações oficiais referentes ao atendimento em creche nos dois países. Conhecer a função inicial desse segmento educacional e sua função nos dias atuais permite entender o reconhecimento social, adquirido ao longo do tempo, de sua importância para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos, como também expõe o valor dos documentos e das orientações oficiais para que a creche não se desvie da função conjunta de cuidar e educar pedagogicamente na contemporaneidade.

Ressalto que o atendimento com caráter pedagógico, a construção de documentos e orientações oficiais relacionados à creche, tanto em Portugal, como no Brasil são resultados de um processo de lutas históricas com dimensões ideológica, econômica e social, portanto, política, traduzidas em reivindicações que buscam distanciá-la de sua origem atrelada ao assistencialismo e ao trabalho pautado apenas no cuidado das necessidades básicas da criança.

O pensamento de Silvestre apresenta-nos uma concepção tradicionalmente assistencialista de creche, definindo-a como um local de substituição dos cuidados maternos, no qual era inexistente a importância do desenvolvimento de um trabalho pedagógico junto às crianças (as cited in Serrano & Pinto, 2015, p.64).

Em Portugal, o início do atendimento em creche transita por essa narrativa. A inserção das mulheres no mercado de trabalho demandou um espaço para as mães trabalhadoras deixarem os filhos enquanto estivessem fora do lar. Diante de tal necessidade, surgiram as primeiras creches filantrópicas no país com o propósito de satisfazer os interesses sociais e econômicos emergentes na época, isto é, acolher as crianças de mães empobrecidas que passaram a vender sua força de trabalho.

Também no Brasil, de acordo com Kuhlmann (1991), a creche foi planejada como benesse cujo propósito era oferecer apoio às mães empobrecidas para ingressarem no mercado de trabalho. Na mesma linha, Didonet (2001) afirma o caráter assistencialista no acolhimento de crianças nas creches e relaciona sua criação ao trabalho externo feminino como o trinômio “mulher–trabalho–criança” (Didonet, 2001, p.12). Inicialmente, a criança passou a ser atendida em creche por “um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial” (Didonet, 2001, p.12).

O reconhecimento das especificidades das crianças de 0 a 3 anos nas sociedades portuguesa e brasileira e a necessidade de, além do cuidado, construir práticas pedagógicas específicas para a formação infantil, desde a tenra idade, foram essenciais para a mudança do propósito da creche. Para Didonet (2001), a percepção de uma criança como sujeito de direito e de suas necessidades sociais, cognitivas, afetivas provocou a necessidade de associar o componente educativo aos de cuidados físicos, contribuindo para a transposição de cunho filantrópico e assistencialista das creches para um viés educacional. O espaço educativo filantrópico foi se tornando pedagógico e, na contemporaneidade, sua dimensão didática vem se revelando pela organização e o entendimento do valor da formação integral e do bem-estar da criança.

No entanto, segundo Serrano e Pinto (2015), ainda é possível perceber uma alternância de visões no avanço conquistado pelas creches em Portugal: uma voltada para apoiar as famílias à luz da assistência social, e outra que tem a criança na centralidade de seus objetivos. Com isso, a constituição de um processo educativo é tencionada pelos diferentes interesses entre os dois grupos. No Brasil, esse impasse foi resolvido com a Constituição Federal de 1988 ao garantir o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação e com a Lei de Diretrizes e Base da Educação

Nacional ao inserir a creche no ensino básico. Apesar de o Brasil ter superado a dicotomia, em termos legais, mas ainda existente em Portugal, a trajetória de suas proposições encontra-se na declaração de Dias et al. (2013), segundo a qual “A Educação Infantil em Portugal como em vários outros países foi e vem sendo construída num campo marcado pelas difíceis relações entre cidadania e democracia, numa sociedade em transformação” (p.672).

Mesmo com várias pendências a serem resolvidas em relação ao acompanhamento da criança em creche no Brasil e em Portugal, afirmo que, com uma trajetória paralela à sua emancipação, esse segmento educacional possui avanços significativos, os quais o desvinculam do status de benesse e vêm construindo marcos regulatórios importantes para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos. No entanto, reafirmo que, entre avanços e retrocessos, existem inúmeros desafios e contradições, conforme a especificidade de cada um desses países, a serem superados para garantir que as crianças nos primeiros anos de vida usufruam de todos os seus direitos de cidadãs.

É preciso ter consciência de que esses países possuem trajetórias peculiares de atendimento à infância, construídas de acordo com suas histórias em contextos sociais, políticos, econômicos, ideológicos distintos, os quais lhes influenciam, historicamente, suas opções direcionam-lhes a legislação de acordo com suas realidades e interesses.

III.2 Um ponto de partida: olhar os papéis de Documentos Reguladores

There are two kinds of documents, weak or strong. Weak documents are registrations of facts without any practical consequences. Strong documents, however, have a transformative nature. They are acts with power and consequences; they ‘force’ people to do things.¹⁷

Rintakorpi et al. (2014, p.189).

¹⁷ “Existem dois tipos de documentos, fracos ou fortes. Documentos fracos são registros de fatos sem consequências práticas. Documentos fortes, no entanto, têm uma natureza transformadora. São atos com poder e consequências; eles ‘forçam’ as pessoas a fazer coisas”, tradução com base em Rintakorpi et al. (2014, p.189).

Apesar de o reconhecimento da importância do papel pedagógico da creche e da pré-escola ser um consenso, a regulamentação da Educação Infantil, em Portugal e no Brasil, ocorreu apenas no fim da década de 1990. Esse feito, embora tardio, foi significativo para a melhoria da qualidade de vida das crianças de 0 a 6 anos. Berlinski e Schady (2016) dizem que estudos realizados na América Latina e no Caribe sobre a contribuição de políticas públicas e as intervenções governamentais direcionadas a essa faixa etária confirmam efeitos positivos em seu desenvolvimento.

Os documentos, escritos e difundidos por órgãos oficiais – cuja finalidade é apresentar metas, objetivos e referências para a Educação Infantil¹⁸ nos países mencionados – são instrumentos balizadores de condutas pedagógicas, por seu caráter mandatório e por indicar orientações para o desenvolvimento do ato de educar em instituições destinadas a esse público, como também cumprem o papel de orientar a estrutura e o funcionamento do ensino, a construção das propostas curriculares e a reflexão das práticas pedagógicas. Esses documentos, entendidos nos contextos de suas produções, isto é, quando e com quais intenções foram construídos, revelam concepções e indicam ações que, mesmo circunscritas a determinado paradigma e epistemologia(s), são traduzidas em práticas educativas pelas realidades locais e culturais das instituições.

O acesso a esses documentos pode ocorrer por meio de fontes oficiais, artigos, seminários entre outras formas de comunicação. A existência deles não significa que as práticas pedagógicas vividas nas mais diversas instituições de Educação Infantil estejam alinhadas às propostas e às orientações por eles sugeridas e vice-versa. Com isso, reconheço a força, a representatividade e a importância que os documentos têm para orientar e contribuir com pesquisas e até mesmo para pesquisadores e profissionais da Educação Infantil questioná-los quanto à estrutura por eles proposta para o funcionamento e as ações pedagógicas.

¹⁸ Esses documentos se prestam, também, a orientar a estrutura e o funcionamento do ensino nas diferentes etapas e modalidades de educação, além da construção de propostas curriculares e a reflexão das práticas pedagógicas.

Existem dois grupos de documentos: os de força de lei, portanto mandatórios, e os materiais orientadores que traduzem as indicações dos documentos oficiais com a finalidade de orientar profissionais da educação em suas práticas em consonância com as diretrizes determinadas por lei.

Deste ponto em diante, analisei os documentos oficiais reguladores da EI, os referenciais e os documentos orientadores da prática pedagógica em Portugal e, em seguida, os do Brasil, com ênfase em creches, à luz das referências teóricas da pesquisa.

A análise dos documentos oficiais foi organizada nas seguintes categorias: contextualização dos documentos e identificação de concepções e indicações pedagógicas para a prática educacional em creche. Busquei também identificar orientações para a utilização de ações educativas entrelaçadas à DP no cotidiano da EI. Para tanto, procurei as indicações práticas relacionadas a registros e documentações, entendidas como ações envolvendo planejamento, observação, reflexão e avaliação.

Cabe assinalar que nem todos os documentos oficiais e/ou orientadores analisados abordam os itens elegidos para a pesquisa, porém continuam na tese por considerá-los como parte do arcabouço orientador para a EI dos países pesquisados.

Em Portugal, os documentos direcionados à estruturação da pré-escola e da creche são: (i) Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar/Ministério da Educação (Portugal, 2016); (ii) Modelo de Avaliação da Qualidade – creche (Portugal, 2010b); (iii) Manual de Processos Chave (Portugal, 2010a), Portaria nº 262/2011.

No Brasil, os documentos são: Constituição Federal (CF., 1988): (i) Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990); (ii) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996); (iii) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998a); (iv) Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009d); (v) Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2015b); (vi) Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

III.3 Documentos oficiais e pesquisa documental – Portugal

A partir de 1986, com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro¹⁹, “Lei de Bases do Sistema Educativo, estruturante para a educação e o ensino em Portugal” (Serrano & Pinto, 2015, p.64), as instituições de toda a rede nacional (públicas, privadas de carácter solidário e com fins lucrativos) de educação pré-escolar (crianças de 3 a 6 anos) passaram a se organizar sob a tutela do Ministério da Educação. “Como se pode perceber, essa lei não incluiu a faixa etária dos 0 a 3 anos, reconhecendo somente a educação pré-escolar no contexto da infância” (Serrano & Pinto, 2015, p.64). A creche ficou sob a tutela do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.

Em 1997, a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar Portuguesa (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro)²⁰ criou o sistema público de educação pré-escolar para crianças maiores de 3 anos, e ela passou a representar a primeira etapa da Educação Básica de carácter não obrigatório. A primeira versão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar foi publicada em 1997²¹; e sua última revisão, em 2016²². A creche novamente não foi contemplada por essa lei e continuou atrelada ao Ministério de Seguridade Social.

Os autores Coutinho e Tomás (2018) afirmam que

a não constitucionalização da educação para as crianças dos 0 aos 3 anos, pode ter contribuído para a sua relativa invisibilização e integração no sistema educativo. O foco foi sempre o das crianças a partir dos 3 anos, como estabelecido na Constituição da República Portuguesa: ‘1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. 2. Na realização da política de ensino incumbe ao

¹⁹ <https://www.spliu.pt/pt126007.pdf>.

²⁰ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf.

²¹ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf.

²² https://www.dge.mec.pt/OCEPEe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.

Estado: a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar' (art.º. 74.º) e na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que denominou a educação de infância de 'educação pré-escolar', por conseguinte, as crianças portuguesas dos 3 aos 6 anos, ingressam no ensino básico. (pp.127-128)

Essa fragmentação da EI, ainda existente, demonstra que a creche não se apropriou oficialmente do espaço educativo como direito. Os documentos que a regulam posicionam-na como "resposta social", denominação que remete ao princípio de sua função originária.

Recorrendo à teoria de Coutinho (2016), Serrano e Pinto (2015) ressaltam a dicotomia entre esses dois segmentos da EI em Portugal. A conservação da creche no campo da segurança social tem certamente motivações de cunho econômico, no entanto sua retenção no Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social aponta para a necessidade de articulação e diálogo constantes entre o campo acadêmico e as ações políticas.

Corroborando a ideia dos autores citados anteriormente, os pesquisadores Fundação Itaú Social (2014) dizem que

não é possível transferir a gestão das creches para o MEC em virtude de vários fatores. Primeiro, porque o MSSS não abre mão de recursos consideráveis que recebe do governo nacional para o sistema de creches; além disso, há grupos no MEC que consideram que o ministério não possui estrutura suficiente para dar conta da gestão das creches. Há ainda as creches situadas em instituições filantrópicas que prestam outros serviços financiados pelo Instituto de Seguridade Social do MSSS (como atenção a

idosos e a pessoas com deficiência), o que complicaria a criação de uma estrutura administrativa paralela subordinada a outro ministério. (p.31)

Coutinho e Tomás (2018) indicam alguns dos marcos fundamentais e documentos orientadores para o atendimento à criança de 0 a 3 anos.

No caso da creche, a legislação publicada é maioritariamente centrada em questões de instalação, funcionamento e caracterização do público-alvo a que se destinam os equipamentos sociais. Nos primeiros anos do século XXI, a questão da qualidade evidencia-se como uma prioridade para os equipamentos da faixa etária das crianças de creche. O Ministério da Segurança Social cria vários manuais: Modelo de Avaliação da Qualidade Creche²³, Manual de Processos-Chave Creche²⁴ e Questionários de Avaliação de Satisfação, clientes, colaboradores e parceiros com o objetivo de assegurar o acesso a serviços de atendimento de qualidade. (p.29)

De acordo, Serrano e Pinto (2015), o primeiro normativo legal desse País sobre creche

foi o Decreto Regulamentar nº 69/83, de 16 de julho²⁵. Este diploma veio regulamentar o Decreto-Lei nº 350/81, de 23 de dezembro²⁶, que caracteriza os infantários como 'os estabelecimentos destinados a acolher, durante o dia, crianças de idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos, com o

²³ http://www.seg-social.pt/documents/10152/13666/gqrs_creche_modelo_avalia%C3%A7%C3%A3o/52f8c9e2-70fe-4181-a568-cb476b5a294e.

²⁴ http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfb347.

²⁵ https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/453793/details/normal?print_preview=print_preview&perPage=100&q=educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica.

²⁶ <https://dre.pt/application/file/a/566924>.

objectivo de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento.’ (p.2610), o que deixa transparecer uma perspectiva para além da simples prestação de cuidados básicos. (p.64)

Os autores acima citados afirmam que essa perspectiva se tornou presente no Despacho Normativo nº 131/84, de 25 de julho²⁷, no momento da regulamentação de como constituir e fazer funcionar as creches com fins lucrativos. Esse documento define, também, os objetivos específicos a serem alcançados pelas instituições infantis que atendem a faixa etária de 0 a 3 anos, ou seja, “proporcionar às crianças oportunidades que facilitem o seu desenvolvimento físico-emocional, intelectual e social, através de apoios adequados, individuais ou em grupo, adaptados à expressão das suas necessidades” (Serrano & Pinto, 2015, p.64).

O Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de outubro de 1989²⁸, atende o Decreto Lei nº 30/99 de 24 de janeiro²⁹

que veio sujeitar obrigatoriamente os licenciamentos prévios a instalação e o funcionamento dos estabelecimentos que desenvolvem atividades de apoio social no âmbito da acção social exercida pela segurança social, prevendo no seu artigo 43º que as normas que regulem as condições de instalação e funcionamento constem de diploma autónomo (Portugal, 1989, s.p.).

Em dezembro de 1996, foram editadas orientações para o trabalho em creche por meio do Guião Técnico³⁰. Esse guia “considera a creche como resposta social,

²⁷ <https://dre.tretas.org/dre/32853/despacho-normativo-131-84-de-25-de-julho>.

²⁸ <https://dre.pt/application/file/a/549488>.

²⁹ <https://dre.pt/application/file/a/182896>.

²⁹ <http://www.seg-social.pt/documents/10152/39853/Creche/5079ba10-4e6e-4484-861b-86ea2fab1ef5> acesso.

desenvolvida em equipamento, que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos, durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais” (Rocha et al., 1996, p.7). O objetivo principal do Guião Técnico é regulamentar “as condições necessárias à implantação, localização, instalação e funcionamento das creches com vista a uma maior eficácia dos serviços prestados” (Rocha et al., 1996, p.7).

A portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto de 2011³¹, estabelece “o desajustamento entre o enquadramento normativo em vigor, consubstanciado no Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de outubro de 1989, e a crescente preocupação ao nível da qualificação da creche” (Portugal, 2011, p.4388). Traz a definição de creche como “Equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (Portugal, 2011, p.4388), como também busca “em condições de segurança, um aproveitamento mais eficiente e eficaz da capacidade instalada das creches e da sua sustentabilidade” (Portugal, 2011, p.4388).

Os muitos artigos da referida Portaria que definem a natureza socioeducativa do serviço Creche, elencando seus objetivos, atividades e serviços, fornecendo indicações para elaboração do projeto pedagógico entre outras definições, abordam a função de educar associada à de cuidar em creche, por exemplo o objetivo “e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva, no entanto a creche continua sujeita a acompanhamento, avaliação e fiscalização por parte dos serviços competentes do Instituto da Segurança Social” (Portugal, 2011, p.4388).

Essa segregação da EI, que a coloca sob a tutela de diferentes ministérios, revela contradições e implicações, afeta a integralidade dos serviços para a Educação Infantil na sua totalidade. Segundo a *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2019)*:

³¹ <https://dre.pt/application/file/a/671755>.

In principle, children should not have any difficulty making the transition from childcare to early education in countries with integrated administration of early childhood services, where there is generally a common curriculum for children aged 1 to 5 years, which applies to the majority of countries with available data. In contrast, there can be fundamental differences in goals, means and quality between the childcare and early education sectors in countries operating split or two-tier early childhood systems. The result can be a lack of coherence for children and families, with confusing differences in objectives, funding streams, operational procedures, regulatory frameworks, and staff training and qualifications³². (p.168)

O Despacho n.º 9180/2016³³ do Ministério Educação, embora reconheça que a creche não seja objetivo da Lei-Quadro, ao definir os objetivos pedagógicos para a educação pré-escolar, a inclui em suas intenções por recomendação do Conselho Nacional da Educação para o qual a educação é direito da criança e se declara pela orientação pedagógica com os mesmos princípios para as crianças de 0 a 6 anos.

Percebe-se que esse despacho traz ganhos significativos para o atendimento em creche, contudo ainda a compreende como extensão de direito garantido à pré-escola, inclusive direitos importantes, tanto para a criança de 0 a 3 anos como para educadoras de creche que não foram incluídas nessa extensão.

³² “Em princípio, as crianças não devem ter qualquer dificuldade em fazer a transição de creches para a educação infantil em países com administração integrada de serviços de primeira infância, onde geralmente há um currículo comum para crianças de 1 a 5 anos, que se aplica à maioria dos países com dado disponível. Em contraste, pode haver diferenças fundamentais em objetivos, meios e qualidade entre os setores de cuidado infantil e educação infantil em países que operam sistemas divididos ou de dois níveis para a primeira infância. O resultado pode ser uma falta de coerência para crianças e famílias, com diferenças confusas em objetivos, fluxos de financiamento, procedimentos operacionais, estruturas regulatórias e treinamento e qualificações de pessoal”, tradução com base em OECD (2019, p.168).

³³ <https://dre.pt/application/file/a/74981174>.

Nesse sentido, Tadeu (2014) aponta as dificuldades em ser educadoras de creche e crianças de 0 a 3 anos que usufruem desse atendimento em Portugal. Referindo-se às educadoras, a autora diz da sua desvalorização em relação às profissionais de outros segmentos de ensino, por exemplo: os salários são menores do que os das educadoras da educação pré-escolar, seu tempo de serviço não é mensurado para a aposentadoria, entre outras desvantagens.

Quanto à criança, Tadeu (2014) afirma que o desenvolvimento infantil desde o nascimento, por ser contínuo, progressivo, sem fragmentação, impossibilita compreender a posição de políticos em fracionar a infância, posicionando-lhe linhas divisórias, que excluem a creche de políticas públicas educacionais empreendidas pelo Ministério de Educação (ME).

Atualmente, está em discussão uma petição³⁴ que, impetrada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância, deu entrada na Assembleia da República, em 18 de março de 2021, com 14.067 assinaturas, requerendo a inclusão de crianças de 0-3 anos no sistema educativo. Isso significa a alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, mencionada acima.

A posição do Ministério da Educação a essa demanda é a de que, independentemente de quem tutela as creches, o importante é garantir-lhes intencionalidade e continuidade pedagógica no trabalho com crianças. Sua proposta é que a creche permaneça sob a alçada do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, mas que haja uma articulação entre esses ministérios com o objetivo de definir as orientações pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos. Essas orientações terão de assegurar continuidade ao que está definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Portugal, 2016), embora não seja direcionada para as especificidades da criança de 0 a 3 anos.

Ressalto que essa perspectiva do ME está alinhada ao Despacho n.º 9180/2016, ou seja, a vinculação da creche ao ME acontece, mas com base nas questões pedagógicas específicas para criança de educação pré-escolar; o trabalho do educador em creche continua a não ser feito no âmbito da educação;

³⁴ <https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalhePeticao.aspx?BID=13592>.

as diferenças de direitos trabalhistas entre as profissionais da educação pré-escolar e da creche permanecem; o atendimento de crianças de 0 a 3 anos não é incluído no ensino básico, como também os documentos oficiais desse país continuam a associar o atendimento à criança de 0 a 3 anos ao trabalho dos pais fora do lar, deixando espaço para entender a creche como direito apenas da família. Dessa forma, é possível perceber o grande desafio que a creche em Portugal vem enfrentando ao longo de sua história.

III.3.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar/Ministério da Educação (Portugal, 2016)

O documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar/Ministério da Educação (Portugal, 2016) foi constituído com a finalidade de subsidiar a construção de currículo para a educação pré-escolar em Portugal. Apesar de ser redigido para o público de instituições de educação pré-escolar (crianças a partir de 3 anos a transição para o Ensino Básico), seus autores reconhecem a necessidade de incluir a creche em seus princípios, orientações e práticas pedagógicas uma vez que “Só assim se garante um olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida” (Portugal, 2016, p.3). Isso porque entendem

a educação como um contínuo, do nascimento à idade adulta e, conseqüentemente, é crucial alinhar este documento com os períodos anteriores, no que diz respeito a orientações e práticas pedagógicas na Creche, e com os momentos posteriores, garantindo uma transição com significado para o ensino básica. (Portugal, 2016, p.3)

A DP na OCEPE relaciona-se com “A organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (Portugal, 2016, p.17) e diferentemente da perspectiva burocrática, correlaciona a documentação com outras ações:

Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. As formas de registos devem ser pensadas e escolhidas em função do que, e como, se pode observar as crianças, por diferentes ângulos, de forma a permitir aos adultos acompanhá-las e entenderem suas aprendizagens e o seu desenvolvimento. E para esse fim, a documentação é um recurso tanto para descrever e valorizar as aprendizagens como para permitir “ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha”. (Portugal, 2016, pp.4-5)

A avaliação está alinhada a outras ações como se pode notar nas expressões presentes no documento: “a observação, a planificação e a avaliação” (Portugal, 2016, p.9) e o “Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão” (Portugal, 2016, p.10) denotam, assim, uma abordagem integrada em que “Observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” (Portugal, 2016, p.12).

A relação entre avaliação e planeamento é entendida como ações interdependentes na medida que “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Portugal, 2016, p.12).

Desse modo, a perspectiva de DP no documento se apresenta ancorada em princípios e ações de maneira dinâmica, integrada e comprometida com o desenvolvimento das crianças e com as práticas pedagógicas.

III.3.2 Modelo de Avaliação da Qualidade – creche (2015)

Em 2003, foi criado o programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais pelo “Ministério da Segurança Social e do Trabalho, a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, a União das Misericórdias Portuguesas e a União das Mutualidades Portuguesas” (Portugal, 2015, p.5). Por meio desse programa foi concebido o “Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais – Creche”.

O documento refere-se a um referencial normativo apoiado em princípios de gestão da qualidade, constituindo “os requisitos necessários à implementação do Sistema de Gestão da Qualidade dos serviços prestados pelas Respostas Sociais” (Portugal, 2015, p.5).

Segundo Folque (Haddad, 2017), esse documento subverte a lógica da relação de parceria entre famílias e profissionais da escola e tem cunho excessivamente burocrático a serviço da satisfação do cliente. Pude confirmar essa ideia quando, ao ler o Modelo, percebi que as referências aos registros e documentação voltam-se mais para os aspectos relacionados à gestão do que para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

No Critério 4 deste documento: processos da creche, no item generalidades, aparece o termo registro relacionada à criança: “Os registos fazem parte integrante do processo individual da criança?” (Portugal, 2015, p.26). Porém, não é dito que tipo de registros seriam, qual a sua função e a qual processo individual se referem. Ainda em seu critério 4, há uma seção reservada para a “Avaliação das Necessidades das crianças” entendidas como necessidades educativas, sociais e de seu interesse, sem a explicitação de seus significados.

A presença da “criança”, no critério I: liderança, planeamento e estratégia, é contemplada também em suas necessidades, porém, não se tem claro a que se refere essas necessidades.

Estão estabelecidos e são quantificados os objectivos da qualidade (p. e. redução do número de reclamações em x%, aumentar a satisfação da criança em x%, obter a certificação em x tempo, aumentar o número de

actividades que correspondem às necessidades individuais das crianças em x%)? (Portugal, 2015, p.11)

Esses dados reafirmam o carácter burocrático do documento, pois o escopo de sua proposta encontra-se pouco direccionado para desenvolvimento, interesses e perspectivas da criança.

III.3.3 Manual de Processos Chave (2010)

O Manual de Processos Chave é uma publicação do Instituto da Segurança Social, I.P. (Portugal, 2010a), ligado à Segurança Social e relacionado ao Programa Operacional de Assistência Técnica (POA.FSE) do Fundo Social Europeu da União Europeia (UE).

Segundo esse Manual, a Creche constitui “uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades” (Portugal, 2010a), denotando essencialmente a relevância das instituições de acolhimento e ensino na mais tenra idade. Por conseguinte,

Ao instituir-se legalmente a assistência social à criança como direito de cidadania, a Constituição Portuguesa reconhece o *status* de política social, colocando na agenda pública a necessidade de definição de directrizes, normas, regras e princípios que devem estruturar a sua implementação. Esta preocupação crescente com os primeiros anos de vida da criança e com a qualidade dos contextos em que esta é enquadrada é algo que está patente em diferentes sociedades em geral, devido, essencialmente, ao reconhecimento da importância desta fase do desenvolvimento da criança enquanto indivíduo. (p.1)

Dessa forma, o Manual reafirma de maneira categórica um princípio tão caro às sociedades modernas: o direito à cidadania já nos primeiros anos de vida. Esse

direito, fundamental para o crescimento e o desenvolvimento das crianças, é garantido a partir do momento em que a sociedade portuguesa estabelece uma política social voltada para a implementação de “directrizes, normas, regras e princípios” como agenda pública e afirma que é

importante que estas crianças se encontrem num local onde possam ser amadas e sentir-se seguras. É igualmente importante que tenham oportunidades para brincar, desenvolver-se e aprender num ambiente seguro e protector. Só desta forma é que lhes será possível desenvolver a sua auto-estima, autoconfiança e capacidade de se tornar independente face aos desafios futuros com que irá sendo confrontada ao longo do seu desenvolvimento. (Portugal, 2010a, p.2)

Especificamente, o Manual é estruturado com base em 6 (seis) Processos-Chave (PC) com orientações e fichas considerando os serviços: (i) administrativos; (ii) educativos; (iii) nutrição e alimentação; (v) higiene; (vi) segurança e limpeza.

Na análise quantitativa, observei o predomínio de referências dedicadas aos (PC) em:

- a) admissão e acolhimento: 43 (quarenta e três) páginas, sendo 27 (vinte e sete) de ficha diagnóstica, e 31 (trinta e uma) páginas de nutrição e alimentação;
- b) quando o PC se refere ao planeamento e acompanhamento das atividades, são dedicadas 27 (vinte e sete) páginas;
- c) o Anexo A do referido Manual ressalta o relacionamento que se deve ter com a criança; de suas 7 (sete) páginas, 5 (cinco) são orientações sobre como precisa ser a atmosfera nas salas, a comunicação e o relacionamento entre adultos e crianças, priorizando o princípio da equidade e respeito pelas competências e condições socioculturais nas relações interpessoais, proporcionando a interação das crianças com os seus pares (Portugal, 2010a).

No documento que regula o atendimento a crianças de 3 meses a 3 anos em suas diferentes modalidades³⁵, a creche é reconhecida como um sistema organizado diferente da esfera familiar, já que visa ao desenvolvimento de competências e capacidades das crianças, implicando uma concepção de infância, de organização de ambientes e de relações que são estabelecidas em seu interior. Para essa organização do trabalho pedagógico, o educador da infância³⁶ deve garantir à criança experiências relacionadas à brincadeira, pois essa é a melhor forma de propiciar oportunidades de aprendizado nessa faixa etária.

A compreensão de que desde muito cedo a criança deve construir atitudes de independência e confiança é importante para que o educador organize ambientes flexíveis de acordo com os interesses e as necessidades do grupo de crianças e considere o espaço, o tempo e o apoio como o tripé do desenvolvimento delas.

O objetivo do trabalho pedagógico descrito no Manual enfatiza a promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças na faixa etária referenciada, inserido em um ambiente de segurança afetiva e física. A perspectiva do cuidado³⁷ é fortemente contemplada no documento, na medida em que o alto nível de cuidados traz benefícios ao longo da vida ao impulsionar o desenvolvimento das crianças nos planos físico, afetivo e intelectual. Esse cuidado é traduzido nas oportunidades que terão de brincar, aprender³⁸ e, assim, desenvolverem-se. É legítima a inevitabilidade de assegurar às crianças cuidados pessoais como forma de garantir-lhes condições seguras para o crescimento. Porém, chama atenção a importância de se ter diretrizes de caráter pedagógico, a fim de orientar os profissionais da instituição e as famílias, reconhecidas nesse contexto educativo, como partícipes nas responsabilidades com o processo de desenvolvimento da criança.

³⁵ Caráter mandatário.

³⁶ Designação dada ao profissional responsável pela organização e acompanhamento direto do grupo de crianças.

³⁷ O termo “cuidado” aparece no texto 136 (cento e trinta e seis) vezes, enquanto “educar”, 3 (três) vezes, e “educação” 5 (cinco) vezes.

³⁸ Conhecer as formas como as crianças aprendem e como promover situações para que possam desenvolver competências e capacidades dizem também de atitudes de cuidado em relação a elas.

Em relação mais direta com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na creche, o Manual a enquadra na Implementação do Projeto Pedagógico. Nessa parte do documento, há orientações claras a respeito da dimensão relacional³⁹ que deve ser considerada no Plano de Atividades. Dessas orientações, algumas se referem ao modo afetivo traduzido em modos de se relacionar com as crianças e de organizar os ambientes. Consta, no documento, a determinação para que as educadoras

Reagem e respondem a todas as crianças com atenção e carinho, utilizando o nome de cada uma, procurando pronunciá-lo correctamente e mantendo contacto físico de forma culturalmente correcta. A atmosfera envolvente do estabelecimento é caracterizada por possibilitar um ambiente calmo e relaxante, proporcionando condições para uma boa relação de harmonia entre crianças e colaboradores. (Portugal, 2010a, p.40)

O documento evidencia que o adulto deve estar atento à forma de se comunicar com as crianças, tanto na linguagem verbal como na não verbal, e indica, ainda, como se deve intervir concretamente nessa comunicação, ou seja, comunicar com enunciações claras e não infantilizadas, por exemplo. Para a elaboração do Plano de Atividades, consideram-se três grupos de propostas:

Plano das rotinas ou cuidados pessoais básicos, flexível e individualizado, de acordo com as necessidades de cada criança.

Actividades/brincadeiras livres e espontâneas que ocupam grande parte do dia.

³⁹ Organizadas como Anexo A, há indicações a respeito de como deve ser a comunicação com as famílias, vistas como parceiras, e como favorecer as informações das crianças às famílias.

Actividades/brincadeiras de aprendizagem estruturadas e experiências de jogo adequadas ao grupo de crianças em questão, promovendo a aquisição de competências individuais e em grupo. (Portugal, 2010a, p.29)

Nesse caso, percebo que a proposta educativa/pedagógica é entendida como espaço escolar associado a aprendizagens, não somente de forma espontânea, mas também de forma estruturada para propiciar aprendizagens relativas a competências⁴⁰ individuais e coletivas.

Em perspectiva colaborativa, o documento indica que a avaliação do projeto pedagógico deverá ser realizada por todos os “intervenientes no processo (colaboradores directos e indirectos, criança, sempre que possível, família e outros), com vista a melhorar a qualidade dos serviços e adequá-los às necessidades dos clientes que, ao longo do tempo, vão surgindo” (Portugal, 2010a, p.32).

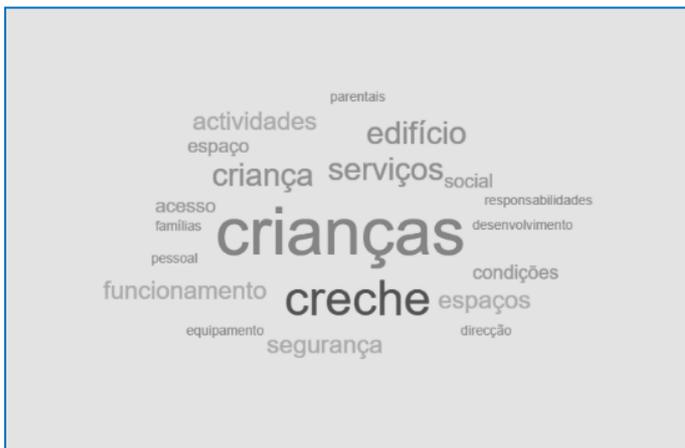
Realizei um levantamento⁴¹ das 20 (vinte) palavras mais frequentes no Manual de Processos Chave (2005), instigada pela curiosidade para verificar a dimensão do cuidado no referido documento. São as mais recorrentes (cf. figura 10):

⁴⁰ Não encontrei no documento o conceito para o termo competência, inclusive algumas vezes ele aparece em relação a aprendizagens e capacidades: “competências/aprendizagens” e “competências e capacidades”.

⁴¹ Levantamento realizado em 5 de agosto de 2020. Filtro: palavras com no mínimo seis letras e retiradas as palavras: quando, artigo e designadamente.

Figura 10

Levantamento da dimensão “cuidado” a partir da análise no WebQDA



A partir da análise dessas palavras, posso inferir que a criança está no centro do trabalho, e os cuidados em relação a segurança, espaços (edifício), serviços, equipamentos, e outras condições de funcionamento da creche, são também evidenciados. Encontra-se no Manual uma perspectiva mais holística sobre o desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, social, emocional, linguístico e cognitivo, ao declarar que:

Desta forma, importa que este novo contexto de desenvolvimento se caracterize por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa. (Portugal, 2010a, p.2)

Nesse sentido, não posso dizer que não há uma ideia integradora de criança no Manual, e sim que a ênfase na palavra *cuidado* é expressiva pela frequência em que é citada.

Mais um aspecto que reforça a dimensão do *cuidado* se verifica pela menor ocorrência da palavra “atividade”. Essa está no final dos dez primeiros termos mais frequentes no Manual, no entanto posso presumir que, entre as palavras na nuvem, ela é a mais próxima ao mundo pedagógico. Ao analisar os contextos em que a palavra atividade se encontra, ela está associada a uma ação do adulto. É o adulto quem prepara a “atividade” para a criança participar ou executar e não reconhece

que a atividade é da criança. É ela que “abraçará” ou não o que lhe está sendo proposto e agirá a partir da forma de organização apresentada pelo adulto.

Outro fragmento do documento que demonstra a relevância dada à dimensão do *cuidado* pode ser identificado em:

Para que este desenvolvimento ocorra, é ainda importante que estas crianças se encontrem num local onde possam ser amadas e sentir-se seguras. É igualmente importante que tenham oportunidades para brincar, desenvolver-se e aprender num ambiente seguro e protector. Só desta forma é que lhes será possível desenvolver a sua autoestima, autoconfiança e capacidade de se tornar independente face aos desafios futuros com que irá sendo confrontada ao longo do seu desenvolvimento. (Portugal, 2010a, p.2)

O desenvolvimento da criança está excessivamente relacionado a um espaço, entendido também em sua dimensão relacional, seguro e de proteção, e isso pode inibir-lhe a ação, dificultando, assim, o reconhecimento de sua habilidade e de suas possibilidades de agir. Proteger, nesse caso, é como se encapsulasse quem está sendo protegido. Essa ideia torna-se incoerente com a proposição de que isso levará a criança a se tornar independente, uma vez que a independência é construída dia a dia, por meio de “pequenas” ações e na interação dela com objetos e pessoas em ambientes seguros.

Há um único uso da palavra *registro* junto a observações e está presente no “Relatório de Avaliação do Projecto Pedagógico IMP03.IT01.PC04 – CRECHE”, mais especificamente no “Resultados da avaliação da satisfação das famílias e dos colaboradores”.

As orientações sobre o que observar estão nas fichas de avaliação diagnóstica que dão centralidade aos comportamentos observáveis na criança para identificar se alcançou ou está “quase” alcançando os comportamentos listados. Notei também que, no âmbito da *avaliação diagnóstica*, a criança cujos interesses, disposições, sentimentos e ideias não é alvo da observação:

entrevista semiestruturada à família e inclui a observação do comportamento da criança, o que possibilita: O conhecimento da pessoa de referência da criança e sua família; Identificação das pessoas a quem a criança pode ser entregue diariamente; Contactos para eventuais emergências/ocorrências; A clarificação das necessidades da criança (p. e. preferências alimentares; interesses e jogos preferidos) e expectativas da família; A integração da criança no seu grupo e espaço (IMP03.IT03.PC02 – Programa de Acolhimento do Cliente; A realização do plano individual da criança – (IMP01.IT01.PC03 – Plano Individual); A realização do Projecto Pedagógico (IMP01.IT01.PC04 – Projecto Pedagógico). (Portugal, 2010a, pp.55-56)

A proposição de atividades pedagógicas encontra-se incluída na Composição do Projeto Pedagógico como plano de atividades sociopedagógicas que consistem em:

no conjunto de actividades, estruturadas e espontâneas, adequadas a um determinado conjunto de crianças e nas quais se encontram subjacentes intenções educativas promotoras do desenvolvimento global de cada criança (físico, social, emocional, linguístico e cognitivo). (Portugal, 2010a, p.27)

Essas atividades devem considerar as seguintes áreas:

- a) desenvolvimento motor (desenvolvimento da motricidade fina e grossa);

- b) desenvolvimento cognitivo (principalmente as áreas relacionadas com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, o pensamento lógico-matemático e científico);
- c) desenvolvimento pessoal e social;
- d) pensamento criativo através da expressão do movimento, da música, da arte, das atividades viso-espaciais. (Portugal, 2010a, p.27)

Por essa indicação, entendo que o desenvolvimento das crianças é compreendido sob uma perspectiva global.

Quanto à Documentação, todas as vezes em que esse termo foi identificado no Manual, estava empregado no sentido de um conjunto de documentos para comprovação de algo, e o termo registro aparece no seu sentido burocrático, referindo-se ao cumprimento de normas e exigências destituídas de reflexão ou mesmo de participação em sua construção. No campo educativo, propriamente dito, o registro se articula com a avaliação, mas ainda apresentando a criança como objeto a ser cuidado. A avaliação é referendada para identificar resultados e controlar processos. Dessa forma, confirma-se o caráter de controle em relação aos processos, uma vez que os registros estão em função de marcar presenças (pessoas, documentos e fazeres).

III.4 Documentos oficiais e pesquisa documental no Brasil

As leis brasileiras que assentiram o direito à educação a crianças de 0 a 6 anos estão garantidas na Constituição Federal de 1988 – CF.⁴², pela qual a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA⁴³) de 1990 reafirmou esse direito; e a Lei de Diretrizes e Bases

⁴² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

⁴³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996⁴⁴, elaborada a partir da CF., define e regulamenta o sistema educacional brasileiro.

Uma das principais conquistas que essas leis trouxeram para a primeira infância foi o distanciamento de seu atendimento praticado por instituições de cunho filantrópico, com pouco ou nenhum viés pedagógico e voltado historicamente para a população empobrecida, ratificando “uma política pública e colocando holofotes sobre a *práxis* pedagógica, que deveria romper com a perspectiva assistencialista e ser pautada numa concepção de educação infantil que levasse em consideração a complexidade dos sujeitos e da própria infância” (Campos & Barbosa, 2015, p.356). As disposições e os encaminhamentos contidos nessas leis, como também as suas consequências, são os responsáveis pelos desafios e perspectivas para a construção do processo de estruturação educacional. (Cerisara, 2002).

III.4.1 Constituição da República Federativa do Brasil (CF.) de 1998

A CF. de 1998 foi um marco para a Educação Infantil, pois firmou direitos que até então eram negados às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Essas crianças passaram a ter visibilidade e foram reconhecidas pela legislação como cidadãos.

A inserção da EI na Política Nacional de Educação pela CF. de 1988, reconhecendo-a como um direito da criança e da família e dever do Estado, ratificou sua função educativa pelo artigo 208, inciso IV.

No Art. 7º, inciso XXV, o direito à educação infantil é reafirmado, mas tendo como sujeitos de direito os trabalhadores, o que demonstra a impossibilidade de dissociar o direito da criança à EI do direito da família de ter os filhos usufruindo de uma educação de qualidade.

Pela CF., o Estado passou ser o responsável por garantir o atendimento em creches e pré-escolas, e a União deve conceder assistência financeira e técnica aos Estados, Distrito Federal e municípios, para assegurar o desenvolvimento do sistema de ensino no País.

⁴⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

III.4.2 Estatuto da criança e do adolescente (ECA)

O ECA é uma referência de defesa dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes. Baseado na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas de 1989, buscou atender os artigos 227 e 228 da CF. e se tornou o principal instrumento jurídico de proteção dessas categorias no Brasil (Estatuto da Criança e do Adolescente/Lei nº 8.069, de 13 de 1990).

Os direitos da criança à creche e à pré-escola estão presentes no ECA e encontram-se inseridos no Art. 54, inciso IV e no Art. 208, inciso III.

III.4.3 Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB)

A LDB é considerada a lei de maior relevância para a educação do país. É responsável por regulamentar o sistema educacional nacional, público e privado, em todos os segmentos educacionais, garantir a gratuidade e a qualidade do ensino para os brasileiros desde seu nascimento, dispor sobre a formação dos professores e competências da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública. Cury (1998) considera a LDB “o diploma legal da mais alta relevância para a área da educação” (p.12).

Vieira e Souza (2010) concordam com o pensamento de Cury (1998) ao dizerem que a LDB teve importância significativa para a EI, pois, além de identificá-la como a primeira fase da Educação Básica, exigiu a formação docente e incumbiu aos municípios a responsabilidade de oferecer educação infantil pública a todas as crianças de 0 a 6 anos. Com o processo de municipalização da EI, o governo municipal viu aumentar a demanda e a responsabilidade pela legislação referente a esse seguimento da educação.

Em vista disso, a LDB é um marco histórico na EI, como se pode observar nos vários artigos que outorgou. Cury (1998) destaca que a incorporação da EI, pela LDB, como primeira etapa da Educação Básica, representa a inclusão da educação de crianças de 0 a 6 diretamente à estrutura e ao funcionamento educacional brasileiro, ou seja, “a Educação Infantil deixou de estar prioritariamente no campo das escolas livres e passou ao âmbito das escolas regulares” (p.12).

Corroborando a ideia de Cury (1998), Malvezzi (1998) afirma que a LDB conferiu à EI uma relevância que não se havia visto nas legislações anteriores,

quando a reconheceu “como primeira etapa da educação básica, sujeita a normas a serem definidas pelos Conselhos de Educação, a partir de diretrizes nacionais” (Malvezzi, 1998, p.18).

No entanto, Amorim e Dias (2011, 2012) afirmam que a especificidade da EI não foi prevista na LDB, uma questão recorrente na pauta de discussão dos educadores. Isso demonstra que a legislação para esse seguimento educacional tem muito a evoluir, embora tenha alçado grandes voos.

A EI, após ser caracterizada como o início da Educação Básica, direito da criança e da família, além de ter suas configurações nos campos administrativo e financeiro retratados em lei, foram expedidos documentos com a finalidade de subsidiar a construção de currículos e de materiais orientadores para o trabalho pedagógico para, com eles, nortear os profissionais da educação em suas práticas cotidianas. Passo agora a analisar alguns desses documentos.

III.4.4 Referencial Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998)⁴⁵

O RCNEI é o primeiro documento curricular nacional para a EI, de caráter não obrigatório, produzido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), com o objetivo de apresentar referências e orientações pedagógicas para “às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto” (Brasil, 1998a, p.7), em cumprimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei LDB nº. 9.394/96). O objetivo desse referencial é auxiliar o profissional em seu trabalho educativo cotidiano junto às crianças menores (Brasil, 1998a).

Nesse sentido, o RCNEI (Brasil, 1998a) apresentou um documento norteador sobre práticas didático-pedagógicas voltadas para o atendimento de crianças de “zero a seis anos” em seus direitos fundamentais à educação, ao cuidado, à atenção e ao carinho, assim como garantir a seus familiares ou responsáveis, a segurança de que seus filhos estão bem amparados. Portanto, seu escopo é um “conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação de

⁴⁵ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>.

práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (Brasil, 1998a, p.13), uma vez que a instituição voltada para a EI “é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas” (Brasil, 1998b, p.11).

Dessa maneira,

Sua função é contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania. (Brasil, 1998a, p.13)

No entanto, esse documento é questionado por profissionais e estudiosos da EI. Cerisara (2002) ressalta que sua elaboração foi desenvolvida por profissionais contratados e convidados pelo MEC sem a participação da comunidade diretamente envolvida ou, em alguns casos, sem a proporcionalidade equivalente na elaboração do documento que lhes diz respeito.

Para criticar a forma como foi conduzida a elaboração do RCNEI, Faria (as cited in Cerisara, 2002): “a curta trajetória deste novo direito conquistado (das crianças à educação infantil) impõe procedimentos criteriosos para a sua inclusão numa política coerente para a infância” (p.235). Dessa forma, precisava de um tempo maior de estudos e pesquisas para se materializar. Outros pontos levantados por essa autora para justificar a falta de consenso sobre a aceitação do RCNEI entre pesquisadores e profissionais da EI relacionam-se ao atropelo desse documento, pois “as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado, antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem

aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação” (Cerisara, 2002, p.336), às poucas sugestões dos pareceristas aceitas para fazer parte do documento. Mesmo quando se posiciona como uma proposta não impositiva para a implementação, identifica-se com a função de “apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação de forma articulada à implementação do RCNEI” (Brasil, 1999, p.5),

os municípios só podem participar dele se ‘optarem’ por implementar o RCNEI em suas instituições, o que o transforma de uma proposta denominada pelo próprio MEC como ‘aberta, flexível e não obrigatória em obrigatória e única. (Cerisara, 2002, pp.339-340)

Nesse sentido, questiona-se o interesse e a pressa com a qual o documento foi finalizado.

O grande impacto proporcionado pela ampla distribuição do *Referencial Curricular para a Educação Infantil* em todo o país, coloca em evidência os vínculos entre política, currículo e práticas educacionais. Nesta perspectiva, o conhecimento e as pesquisas também revelam que não são neutros, necessitando do debate e das polêmicas para avançar, assim como para promover, por parte dos profissionais, uma recepção qualificada das propostas, resultando, efetivamente, em medidas que respeitem os direitos das crianças e possam contribuir quantitativa e qualitativamente para a melhoria do atendimento. (Cerisara, 2002, p.335)

A versão final do RCNEI foi publicada em três volumes com títulos diferenciados. O primeiro a Introdução⁴⁶, o segundo Formação Pessoal e Social⁴⁷ e o terceiro Conhecimento do Mundo⁴⁸. De acordo com Cerisara (2002), os três volumes possuem boa apresentação, com várias fotografias ilustrativas da heterogeneidade cultural da criança brasileira, característica que a autora diz não estar presente, muitas vezes, no documento.

Em outra obra, a autora constata que, apesar de pretender ser um “referencial”, o documento se apresenta como “um manual/cartilha para os professores com um uso meramente instrumental” (Cerisara, 2003, p.26). Entre os aspectos estruturantes, ressaltou os seguintes problemas: (i) a EI associada ao ensino do Ensino Fundamental; (ii) a visão de criança abstrata; (iii) os eixos e as áreas como disciplinas, (iv) a predominância da perspectiva psicológica/cognitivista.

Amorim e Dias (2011) ratificam a argumentação de Cerisara (2002) ao afirmarem que o RCNEI se desviou das intenções anteriores de implementar uma política nacional para a EI, a qual considerasse o contexto e as especificidades de cada instituição para a elaboração das propostas pedagógicas e curriculares, pois privilegiou uma perspectiva de currículo nacional e desconsiderou as análises e os encaminhamentos que já estavam em andamento por meio de profissionais da área.

A educação infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de educação infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato de a educação infantil não possuir um documento como este não era em ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos

⁴⁶ http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf.

⁴⁷ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>.

⁴⁸ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>.

que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas. (Cerisara, 1999, p.44)

Nesse sentido, percebe-se que não há consenso entre o processo de elaboração e a finalização do RCNEI. O MEC defende que o documento foi elaborado de forma democrática, atendendo as peculiaridades da EI. Pesquisadores, educadores e profissionais da área alegam pouca participação da comunidade, desconsideração de estudos anteriores, pouco tempo para compreender e elaborar um documento referencial para um país com tamanha diversidade e um afastamento das especificidades da EI, conduzindo a ideia de criança para um conceito singular.

Mesmo diante de tantos questionamentos, continuei dedicando-me ao objetivo proposto inicialmente, isto é: identificar como e se as ações que constituem o processo da DP estão presentes nesse documento. Encontrei nos três volumes a presença de apontamentos relativos a registros e documentações, envolvendo planejamento, observação, reflexão e avaliação. Para fins de análise, abordei-os separadamente.

- a) observação: associada ao registro, é o principal instrumento de apoio ao professor em sua prática e, quando integrada ao planejamento e à avaliação, potencializa sua reflexão. Assim, os registros das observações, além de oferecer materiais para a reflexão docente sobre as necessidades das crianças e acompanhar o desenvolvimento delas, colabora com o planejamento das ações educativas. A dimensão do cuidado considera “as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo” (Brasil, 1998a, p.25);
- b) planejamento: assim como a observação, o ato de planejar está associado a registros e reflexões. O planejamento deve contemplar, além das especificidades pedagógicas, os cuidados físicos, os ritmos e as diferenças individuais, organizando o tempo e as propostas pedagógicas ou livres. Essas propostas para as crianças devem

envolver “atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração; de repouso, alimentação e higiene; atividades referentes aos diferentes eixos de trabalho” (Brasil, 1998a, p.73);

- c) registro: ação associada à observação e à avaliação que apoiam o planejamento da prática pedagógica. São variadas as formas de registrar: escritas, vídeo, fotografias e produções das crianças. Registram-se as aprendizagens das crianças, as interações entre elas e com os adultos. Ao acompanhando o trabalho pedagógico dessa maneira, os professores têm análises mais objetivas sobre as crianças, além de oferecer a eles materiais para a reflexão sobre suas práticas educativas;
- d) reflexão: o material que favorece a reflexão docente é adquirido nos processos de observação e registros, influenciando a elaboração de planejamentos e modos de avaliação. A reflexão e o debate realizados coletivamente estão associados a um projeto educativo que se entende como “inacabado, provisório e historicamente contextualizado” (Brasil, 1998a, p.41);
- e) avaliação: em perspectiva formativa, a avaliação refere-se a um conjunto de ações para “o professor refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças” (Brasil, 1998a, p.59). Como uma estratégia para acompanhar e orientar todo o processo educativo, a avaliação deve ser processual, sistemática e contínua, diferenciando-se de perspectivas que classificam as crianças por meio de notas e conceitos. É importante retornar às crianças os registros realizados ao longo de seu processo de aprendizagem para que acompanhem suas conquistas, seus desafios e suas capacidades.

III.4.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, de 2009)⁴⁹

De acordo com Amorim e Dias (2011), as DCNEI, aprovadas em 1999 e revistas em 2009, ratificam a autonomia das EI quanto à elaboração, à execução, ao acompanhamento e à avaliação do processo pedagógico, como também diz que esse documento não faz referência e nem associa a organização dos currículos da EI aos parâmetros ou referenciais nacionais.

A DCNEI foi elaborada 1999 pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98, e estabelece no Art.3º, inciso I, Fundamentos Norteadores para a EI:

- a) princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (Brasil, 1999, p.1)

O parecer CNE/CEB Nº: 20/2009, de 11 de novembro de 2009, realiza uma revisão da DCNEI de 1999⁵⁰, motivada pela alteração de artigo da LDB (como a definição da faixa etária atendida pela EI – zero a 5 anos e 11 meses, pois o Ensino Fundamental passou a ser de 9 anos, incorporando também contribuições geradas em debates ocorridos no Brasil por diversos grupos de pesquisadores, sindicatos, entidades não governamentais, movimentos sociais, Ministério Público, secretários e conselheiros municipais de educação, como também incorporou as alterações ocorridas nos artigos 6º, 30º, 32º e 87º da LDB/1996, que tornaram o Ensino Fundamental obrigatório a partir de 6 (seis) anos de idade. Da mesma forma, a

⁴⁹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4858-orientacoes-curriculares-ed&Itemid=30192.

⁵⁰ http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf.

faixa etária destinada a EI reduziu de 0 a 6 anos para 0 a 5 anos e 11 meses. Essa alteração foi sancionada pela Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005.

Como documento de caráter mandatório, a DCNEI orienta

a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (Brasil, 2009d, p.3)

A proposta pedagógica das Diretrizes se caracteriza como um plano orientador das ações da EI, na medida em que define as “metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas” (Brasil, 2009d, p.6), preconizando garantir à criança

acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (Brasil, 2009, p.20)

Segundo o documento, o atendimento a crianças em creches e pré-escolas é indicado como direito social. Nesse contexto, são necessárias a orientação e a indicação de práticas para as crianças de 0 a 5 anos⁵¹, garantindo-lhes, assim, a

⁵¹ Cabe lembrar, que a idade das crianças para a Educação Infantil era de 0 a 6 anos, porém foi alterada com a sanção da Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005, que "altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDBEN/1996, com objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade" (Brasil, 2009d, p.20).

aprendizagem e o desenvolvimento sem antecipar conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental.

No que concerne à DP, o DCNEI dedica espaços às suas ações da seguinte forma:

- a) registro e documentação: as ações de registrar e documentar na EI aparecem aliadas a procedimentos de avaliação. Registrar e documentar são estratégias para garantir a continuidade dos processos de aprendizagem a partir da observação cotidiana tanto das crianças quanto das práticas educativas. Para que isso aconteça, são indicadas a observação crítica e a utilização de diferentes registros, além da documentação que permite às famílias acompanharem o processo educativo e a aprendizagem da criança;
- b) planejamento: não há orientação sobre a realização de planejamentos e nem a concepção de planejamento, porém há presença de uma ideia de planejamento compartilhado e progressivo:

Planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem. (Brasil, 2009d, p.17)

- c) avaliação: componente estruturante nos processos escolares é reconhecida como instrumento de reflexão. A indicação para avaliação na EI está estritamente relacionada com o trabalho pedagógico e com o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção ou de classificação⁵². Entre as recomendações para avaliar, destaca-se a observação, a utilização de múltiplos registros, a documentação para o acompanhamento das

⁵² Essa indicação está presente na LDBEN (1996): “Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (p.11).

famílias, contudo, ao se referir à observação como ação inerente ao processo de avaliar, a indicação é ampla e não orienta educadores a distinguir, por exemplo, a observação como fins classificatórios de uma observação reflexiva e crítica.

Sendo assim, são valorizadas as dimensões social e democrática permanentemente construídas e vividas pelos participantes da comunidade escolar. Somadas a isso, as ações indicadas pela proposta e pelas práticas educativas, nas funções sociopolítica e pedagógica, podem orientar a elaboração de planejamentos, uma vez que neles devem constar meios para concretizar tais funções. Porém, é importante refletir como isso se traduz no cotidiano da escola e quais práticas pedagógicas e formas de organização do trabalho implicariam proximidade com as orientações das diretrizes.

III.4.6 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, de 2013)⁵³

As DCNEB (Brasil, 2013) foram elaboradas pela Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e o Conselho Nacional da Educação do Ministério da Educação, no qual se encontram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica “que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (Brasil, 2013, p.4). Essa versão atualizada foi necessária, uma vez que “o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas” (Brasil, 2013, p.4). Portanto, as alterações implementadas pela DCNEB 2013 “ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida” (p.4). Nesse sentido, a intenção das DCNEBs é avançar em relação à anterior, à medida que anuncia os limites a respeito de documentos antecedentes e propõe maior profundidade nas discussões sobre as

⁵³ <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>.

funções sociopolíticas e pedagógicas na EI, assim como de conceitos e práticas envolvendo docentes, crianças e famílias. O Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Básica (SED) e a Diretoria de Currículos e Educação Integral (DCEI) empreendem, no caso da Educação Infantil, a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013).

Destaca-se que as DCNEB (Brasil, 2013) são os resultados de amplo debate⁵⁴ na sociedade, a fim de prover os “sistemas educativos” municipal, estadual e federal de mecanismos educacionais, e de oferecer as crianças, adolescentes, jovens e adultos, ensino de qualidade de acordo com o grau de aprendizagem e faixa etária, propiciando àqueles não atendidos em seus direitos básicos à educação a plenitude de sua formação, respeitando-lhes as realidades físicas, emocionais, sociais, culturais e étnicas (Brasil, 2013). Nesse sentido, as Diretrizes abordam

a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (Brasil, 2013, p.4)

Além das “diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2013, p.4).

O percurso pedagógico na escola envolve ações de cuidar e educar orientadas por princípios a serem adotados em todos os segmentos educacionais que têm início na Educação Infantil e representam a integralidade no trabalho nesse

⁵⁴ “Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e a participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área” (Brasil, 2013, p.4).

segmento. As ações de cuidar envolvem relações entre educador e crianças, em ambiente organizado para ser acolhedor aos seus integrantes. Nesse contexto, educar está associado ao “aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta” (Brasil, 2013, p.18). Nessa perspectiva, essas práticas se entrecruzam e são vividas no cotidiano das crianças com seus pares e com os adultos, marcando uma especificidade da EI.

A pesquisa documental do DCNEB (Brasil, 2013) apontou para a representatividade das ações da DP nas práticas educacionais e suas aplicabilidades para a EI nos procedimentos

- a) planejamento: a criança é reconhecida como centro do planejamento curricular e seus interesses e suas especificidades devem ser respeitados para que o desenvolvimento de competências lhe possibilite aprender a cuidar de si e a “alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.” (Brasil, 2013, p.89), fios condutores de sua aprendizagem. O planejamento, portanto, representa condição para assegurar a organização cotidiana institucional e deve favorecer à “formação de competências”. Considerando-o como instrumento acolhedor das vivências das crianças, o planejamento pode ser traduzido em oportunidades variantes de propostas que deem à criança a oportunidade de continuar aprendendo democraticamente, uma vez que participa de forma ativa de sua aprendizagem. É sugerido planejar ambientes acolhedores para a participação dela durante suas interações e realizações de atividades. Por meio do planejamento, a professora poderá reconhecer as diversidades de seu grupo, fortalecendo-lhe as individualidades em ambientes coletivos;
- b) observação: é indicada em relação à avaliação das crianças desde que seja sistemática, crítica e criativa. A ênfase está no

comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns

etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos. (Brasil, 2013, p.95)

- c) registros e documentação: Concomitante à indicação sobre o que observar, discutido nos tópicos acima, é sugerida a utilização de registros variados para acompanhar e compreender as vivências das crianças no espaço escolar. As Diretrizes também indicam a documentação sobre o acompanhamento do percurso da criança para ser enviada ao Ensino Fundamental (EF) de maneira a dar continuidade a seus processos de aprendizagem. Esse tipo de documentação objetiva o estabelecimento de uma ponte entre as vivências das crianças na EI e seu ingresso no EF. Porém, essa recomendação é incerta, uma vez que não se diz o que e como documentar. Ademais, por não conceituar documentação, a indicação para utilizá-la pode ser interpretada e concretizada como um instrumento burocrático, atendendo a uma demanda puramente administrativa, já que não enfatiza os modos de aprendizagem das crianças e nem o acompanhamento do fazer pedagógico. Ainda a esse respeito, a “documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil” (Brasil, 2013, p.95) reforça a ideia de documentação como uma declaração sobre a condição da criança.

A documentação também surge como um tipo de instrumento de registro junto ao portfólio e aos relatórios de avaliação a serem considerados nos momentos de transição. Entre outras estratégias, o documento indica:

prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do

trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças (Brasil, 2013, p.95).

Nessa perspectiva, a documentação se reduz a um demonstrativo sobre a criança entrelaçado a questões administrativas que lhe validem a passagem do EI para o Ensino Fundamental. Logo em seguida, o documento admite que esses registros devem dar a conhecer os processos de aprendizagens e as condições em que se deram, contudo não apresenta modos e orientações claras de como esses registros podem ser praticados:

- d) avaliação: é vista como meio e instrumento para acompanhar o currículo em ação, por ser considerada um instrumento de reflexão que busca caminhos para orientar o desenvolvimento das crianças, incidindo na análise dos contextos de aprendizagem. Entende-se por contextos:

as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. (Brasil, 2013, p.95)

Nessa concepção, observa-se que a ênfase da avaliação não está na criança, mas nas condições materiais, relacionais e no modo como as propostas pedagógicas são oferecidas. A avaliação em EI deve estar em consonância com a garantia de proporcionar educação de qualidade, reconhecendo os direitos das crianças⁵⁵. Nesse sentido, utiliza estratégias para avaliar o trabalho, além de

⁵⁵ Direitos expressos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei promulgada no Brasil em 13 julho de 1990 e na Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989) promulgada em 21 de novembro de 1990.

acompanhar e repensar os processos pedagógicos. Somadas a isso, as conquistas das crianças devem ser avaliadas sem utilizar recursos que verificam as aprendizagens com fins classificatórios.

Há também uma correlação entre observação, avaliação e registro quando se propõe usar variados registros como meios de observação, cuja ação de observar tem sentido de investigar, examinar para compreender o que se vê, enquanto se processa a observação. Nessa acepção, a avaliação é marcada por percorrer um processo, acompanhando as vivências das crianças.

Nos documentos analisados acima, pode-se afirmar que a EI no Brasil, apesar da evolução significativa desde a sua origem, ainda tem muito a conquistar. A legislação muitas vezes distancia-se da realidade das instituições, das crianças e da sociedade. Mesmo as crianças tendo garantido por leis o direito de usufruir de uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida, muitas delas não têm acesso a ele, por falta de vaga nas instituições, por excesso de crianças em salas, baixa remuneração de professores, espaço físico inadequado, entre outros fatores. Ademais, ainda vigora a dualidade da EI quando se questiona para quem a educação infantil está sendo direcionada. Nesse pensamento, as crianças, independentemente da classe social a que pertencem, têm muitas vezes seu direito à educação violados. Por falta de recurso e ausência do Estado, há propostas educacionais que, às vezes pautadas nas expectativas da família, a qual opta pela escolarização precoce, utilizam-se ainda de modelos educativos compensatórios principalmente nas instituições para crianças de 0 a 3 anos.

III.4.7 Base Nacional Comum Curricular (BNCC, de 2017)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento elaborado com a finalidade de garantir direitos e proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, subsidiando a construção dos currículos que devem ser desenvolvidos por professoras/res com a participação de bebês, crianças e jovens, durante suas trajetórias na Educação Básica. Seu propósito é ser um documento norteador e “deve ser observado por todas as redes, públicas e particulares, de educação na organização de suas propostas e orientações curriculares e planejamento de formação continuada dos profissionais da educação” (Pereira,

2020, p.83). A elaboração desse documento foi regulamentada pela LDB de 1996, em seu Art. 26 e homologada em 2017, depois de ter passado por três versões, sendo a primeira em 2014, a segunda em 2016 e a última em 2017.

Em relação mais especificamente à EI, a BNCC tem caráter normativo e não substitui as DCNEB/DCNEI, as quais têm caráter mandatório e, por possuírem essa característica, as instituições que trabalham com a EI, independentemente de pertencerem ao setor público ou privado, são obrigadas a conhecerem seus conteúdos. A BNCC está subordinada às DCNEB/DCNEI (Pereira, 2020). Nesse sentido, reforça os eixos estruturantes, interações e brincadeiras no trabalho pedagógico com as crianças como meio de construção e de apropriação de conhecimentos. A elaboração de propostas pedagógicas para a EI tem como referência os direitos de aprendizagem, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem.

São seis os direitos⁵⁶ de aprendizagem - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se -, com a finalidade de assegurar

as condições para que as crianças aprendam em 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, 2018, p.35)

Na segunda versão da Brasil (2016), encontrei mais descrição a respeito do termo. No documento, reitera-se a ideia de que os direitos estão articulados a “práticas sociais e culturais das crianças e das comunidades, as diferentes linguagens simbólicas que nelas estão presentes, além dos conhecimentos sistematizados pela cultura e pelas ciências” (p.61). Diferencia-se, portanto, de

⁵⁶ Soares (2017) chama a atenção para o uso indevido da palavra “direitos”, entendendo que esses seis verbos se referem a experiências e não direitos.

práticas divididas por componentes curriculares, como acontece no Ensino Fundamental.

Para pensar no “arranjo curricular” (Brasil, 2018), o documento propõe cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (p.38). Essa forma de organização acompanha o parecer CNE nº 20/2009 quando declara que “(...) a Educação Infantil poderá se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta matriz” (Brasil, 2016, p.63).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são definidos na Brasil (2018) como

aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. (p.42)

No entanto, a segunda versão (Brasil, 2016) apresenta duas singularidades, quando se pensa objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na EI: (I) pela natureza dinâmica das crianças, não se deve presumir que determinados objetivos sejam alcançados por todas as crianças ao mesmo tempo; (II) não se deve associar objetivos a um único campo disciplinar, porque incluem conhecimentos de naturezas distintas, relativos às práticas sociais e às linguagens.

A respeito das ações investigadas nos documentos oficiais, as ações de planejar e avaliar não estão presentes; mas as de observar e registrar, sim. O ato de observar as interações e as brincadeiras é indicado para se conhecer a dimensão afetiva e emocional das crianças. A ação de registrar está inserida no tópico referente à “transição da educação infantil para o ensino fundamental” sendo indicada a utilização de “relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil” (Brasil, 2018, p.51).

Ademais, é importante marcar que a BNCC não é consenso entre as pesquisadoras/res e profissionais da educação. Pereira (2020) elenca uma série de questionamento e faz reflexões, nas quais situa o descontentamento dos envolvidos nos estudos sobre esse documento. O referido autor apresenta a análise de Correa e Morgado (2018, p.74, as cited in Pereira, 2020, p.74) sobre a BNCC, segundo a qual esse documento “é fruto de ‘acordos políticos’ que buscavam atender agências internacionais de financiamento”, evidenciando em seus estudos “a articulação de grupos políticos ligados a editoras de material didático, empresas de formação de professoras/res, organizações sociais ligadas ao capital privado, como o Movimento Pela Base” (Pereira, 2020, p.74). Esse autor ressalta que, para Souza (2016), a BNCC “não levou em conta os avanços científicos nem tampouco os direitos sociais conquistados nos últimos 30 anos” (p.84), como as questões das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e as questões de gênero. O trabalho com crianças com deficiência física, síndromes e transtornos não é citado nesse documento (Pereira, 2020).

Nesse mesmo âmbito, Barreiros (2017) questionou a dinâmica de construção do documento diante da falta de diálogos com representantes da área de Currículo, da própria Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), além da “redução da autonomia das secretarias de educação, de escolas e professores no documento inicial” (Barreiros, 2017, p.5).

Outra preocupação, com plena razão, dos interessados pelo estudo da BNCC é a intenção da “universalização e uniformização dos objetivos de aprendizagem definidos em seu texto” (Bramowicz et al. 2016, p.48-49, as cited in Pereira, 2020, p.84). Os sujeitos não são iguais, e essa proposta demonstra a intencionalidade de unificar as diferenças (Abramowicz et al., 2016, pp.48-49, as cited in Pereira, 2020, p.84).

Seguindo em suas reflexões, Pereira (2020) aponta que

A Base Nacional Comum Curricular toma de empréstimo uma organização do currículo que pressupõe o fazer livre da criança, com atenção à qualidade das interações e a transforma em campos não de experiência, mas de

aprendizagem. A Base Comum Curricular ignora que estudos sobre o desenvolvimento integral da criança e sobre as práticas pedagógicas estejam em um patamar muito mais sofisticado em relação à sua própria proposta. A Base Nacional Comum Curricular descaracteriza a proposta de trabalho por Campo de Experiência, aproximando-os e assemelhando-os a disciplinas escolares e distanciando-os da Pedagogia de projetos interdisciplinares nas quais estão originalmente inseridos. (p.85)

No contexto dos documentos analisados anteriormente, percebe-se na legislação uma tendência a unificar a Educação Infantil, desconsiderando as diferenças das instituições, das próprias crianças e as diversidades de um país tão extenso como é o Brasil. Acrescento questões problemáticas na BNCC que devem ser refletidas pelos(as) profissionais da EI: o entendimento das articulações entre direitos e campos de experiências, entre os próprios campos e o privilégio dos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, tornando o trabalho pedagógico prescritivo e à sombra de uma organização conteudista para o Ensino Fundamental.

Não podemos, contudo, desconsiderar os avanços desde documento, uma vez que incorpora ideais contidos na DCNEI de valorizar a aprendizagem das crianças por meio de suas experiências. Ainda de acordo com a DCNEI, a concepção de infância está em consonância com a “perspectiva calcada na Sociologia da Infância, em que a criança é vista como um sujeito ativo” (Barbosa et al., 2019, p.158).

III.5 Materiais orientadores/complementares aos documentos oficiais

Nesta seção, analisarei alguns materiais complementares orientadores com o objetivo de descrever procedimentos e ações que reafirmem a relevância da DP como prática pedagógica para o desenvolvimento educacional nas EI e nas creches.

III.5.1 Práticas cotidianas na Educação Infantil (EI) – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (2009)

A produção desse documento ocorreu no segundo semestre de 2008 e contou com a “participação de várias instâncias comprometidas com a Educação Infantil no Brasil,” (Brasil, 2009c, p.6)⁵⁷. Destinado às professoras de EI, teve como objetivo principal “problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas cotidianas” (Brasil, 2009c, p.5) desenvolvidas pelas educadoras da EI. Esse documento procurou evidenciar uma perspectiva de educação para crianças de 0 a seis anos refletindo sobre

Quais são as funções específicas de uma escola que atende bebês e crianças bem pequenas? Quais as estratégias consideradas adequadas ao trabalho pedagógico com crianças pequenas? Que possibilidades de conhecimento podem ser propiciadas para as crianças? Quais as relações de aproximação e de diferenciação dos papéis da escola e da família? As características da faixa etária das crianças exigem conceber um outro tipo de estabelecimento educacional e revisar alguns conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre escola, infância, conhecimento e currículo. (Brasil, 2009c, pp.5-6)

Embora esse não seja um documento oficial que direcione políticas públicas, pode ser compreendido como uma nota técnica ao enfatizar aspectos da prática pedagógica tais como: (i) perspectiva de criança e infância; (ii) orientações e/ou indicações práticas; (iii) abordagem sobre registros e documentações aliados a processos de planejamento e avaliação.

⁵⁷ Para a construção desse documento foram estabelecidos diálogos entre “Ministério da Educação, universidades, secretarias municipais e estaduais de educação e organizações da sociedade civil” (Brasil, 2009c, p.7).

As ações indicadas no documento se entrecruzam, porque não são isoladas e nem entendidas de maneira linear. A observação está relacionada à escuta, apontando para uma perspectiva de um olhar que seja interrogativo em relação às crianças. O planejamento não é definido antes de se conhecer a proposta pedagógica da escola e nem antes de conhecer as crianças com olhar investigativo sobre seus saberes e suas histórias. Então, previamente se aborda as metas de longo prazo, enquanto o planejamento é construído dia a dia a partir das observações que, alinhadas às intervenções, concretizam-no.

As informações extraídas desse documento apontaram para ações da DP:

- a) planejamento: é elemento substancial das práticas cotidianas da escola e deve se associar aos registros, à avaliação e a outras ações que problematizem o ambiente escolar. Essas ações, compreendidas dentro de uma organização espacial, com sua materialidade e gestão do tempo, revelam opção pedagógica, finalidade educativa, dando visibilidade ao currículo. O planejamento não é visto como atividade isolada do professor, por sustentar-se em um ambiente de interações, constitutivo de uma atividade de estudo e, para tanto, deve-se ter tempo e espaço para que isso ocorra dentro da instituição. Mesmo assim, defende-se que o professor deve ser o autor de seu planejamento. O planejamento na EI é visto, portanto, em perspectiva conjunta ao escutar as crianças, as famílias e todos os que com elas se relacionam no ambiente institucional. Dessa maneira, não se deve pensar em “atividades” que deem ênfase às aprendizagens fragmentadas que desconsiderem os cuidados básicos com as propostas de exploração e os conhecimentos relacionados ao mundo físico, sociocultural, social e natural. Enfim, a sugestão é pensar em planejamentos, envolvendo propostas que valorizam a perspectiva integrada e relacional de como se articulam as experiências das crianças;
- b) registros e documentações: a indicação de registrar as vivências das crianças soma-se à de outras ações, como planejar, observar e avaliar em uma dinâmica interativa. Dessa maneira, o registro por

anotações, fotos, desenhos ou vídeo e sempre junto a outra ação, constitui-se uma ferramenta para acompanhar as crianças e as práticas pedagógicas. Vale destacar que os registros apoiam a observação, a avaliação e, por meio da reflexão realizada durante e depois do ato de registrar, a professora planejará as próximas situações, tendo em vista as intenções pedagógicas. Com isso, não se presume que registrar ganha relevância em relação a outras ações, pelo contrário, cada uma delas é valorizada e entendida em conjunto. O uso do registro concomitantemente às ações de observar, planejar e avaliar está mais evidente do que a ação de documentar. O uso da documentação é indicado para dar visibilidade aos “registros diários de reflexão” (Brasil, 2009c, p.103) e, ao lado da observação e dos registros, ganha dimensão avaliativa. Assim mesmo, o termo aparece associado ao registro, não há especificidade do que é e como se documenta;

- c) Avaliação: a proposição de utilizar documentações aparece associada às ações de observar e registrar reconhecidamente como ferramentas para os processos de avaliação. Ressalto, nessa perspectiva, que o registro e a observação são ações indicadas nos processos de planejamento, denotando uma imagem de correlação entre elas. Com isso, entende-se que avaliar refere-se a processos, envolve reflexões de acompanhamento das crianças, suas aprendizagens e relações estabelecidas por elas no cotidiano da escola. Assim, a avaliação na EI não deve se voltar para resultados e testes que enquadram a criança em determinada categoria, e sim abarcar a análise do trabalho docente, das condições materiais e da organização institucional (Brasil, 2009c). Como atividade docente, a avaliação permanente das práticas educativas na EI não está dissociada de outras ações. Ela deve ser acompanhada por uma observação atenta e questionadora, além de registros que, de maneira conjunta, “capturam os processos em acontecimentos, sistematizam e propõem ações para enfrentá-los, desenvolvê-los,

ampliá-los” (Brasil, 2009c, p.101). Por estar associada a outras ações, a avaliação é concebida em perspectiva social, pois de sua construção devem participar professores, famílias, as próprias crianças e outros adultos próximos ao cotidiano da EI. Como indicada na Brasil (2009), ela não deve utilizar testagens, nem priorizar aspectos cognitivos com objetivos de progressão. Ao contrário, deve considerar os processos de aprendizagem das crianças e, da mesma forma, as práticas pedagógicas, envolvendo, portanto, a avaliação dos professores, da instituição e dos projetos desenvolvidos. Evidencio que a presença de reflexões que ajudam nas interpretações e nas proposições de novos planejamentos é inerente ao processo de avaliar.

III.5.2 Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças – 2ª edição (2009)

A primeira versão desse documento surgiu a partir de um projeto de assessoria educacional direcionado para a formação de profissionais de creche na cidade de Belo Horizonte/MG, sendo que mais tarde se tornou pauta de discussão no I Simpósio Nacional de Educação Infantil em Brasília. No final de 1994, o Ministério de Educação e do Desporto constituiu um encontro de especialistas da EI para debaterem a segunda versão desse documento. A equipe que se dedicava à concepção do texto recebeu críticas e sugestões de outros grupos cuja intenção era contribuir para a construção de uma educação de qualidade, que compreendesse a importância de assegurar o cuidado e a educação simultâneos para as crianças nos primeiros anos de vida (Brasil, 2009b).

Esse documento foi estruturado em duas partes. A primeira aborda critérios ligados à organização e à forma de funcionamento da creche, concentrando-se no trabalho tangível desenvolvido diretamente com as crianças. A segunda apresenta “critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais” (Brasil, 2009b, p.8).

Os critérios levantados no documento objetivaram garantir o bem-estar e o desenvolvimento das crianças; entre eles, cita-se a referência feita ao planejamento, ao declarar que ele é flexível em relação às rotinas e aos horários. E, em relação à avaliação, assinala que as famílias deverão ser informadas sobre as crianças, mas que não seja por meio de avaliação formal.

O objetivo do documento é garantir os direitos básicos das crianças por meio de ações que as respeitem. Para cada direito, há descrição de ações para orientar o profissional nas creches a estruturá-las de acordo com a organização dos tempos, espaços e materiais. Apenas duas ações são mencionadas: observação e planejamento. A primeira é indicada para conhecer a criança, suas reações e para acompanhar-lhe a saúde. A observação é, também, uma atitude a ser estimulada nas crianças como forma de se relacionarem com o ambiente natural a sua volta e perceber suas reações. Sobre o planejamento indica somente que deve ser flexível nas rotinas para as crianças em adaptação.

III.5.3 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI/V1)

Para iniciar a reflexão sobre esse documento, é interessante trazer a distinção entre os termos “parâmetros” e “indicadores”: “entende-se por **parâmetros** a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema (Houaiss & Villar, 2001, as cited in Brasil, 2006b, p.8).

Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. **Indicadores**, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. **Parâmetros** são mais amplos e genéricos, **indicadores** mais específicos e precisos. (Brasil, 2006b, p.8)

Dito isso, evidencio que PNQEI é uma iniciativa da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), do Ministério Educação (MEC) (Brasil, 2006b), cujo objetivo é

responder com uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (Brasil, 2001, cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil). Assegurar a qualidade na educação infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros é uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2005, 2006).

Esse documento foi construído durante encontros e debates envolvendo secretarias, conselhos estaduais e nacionais, assim como professores e especialistas na área. A primeira versão foi estruturada em 2004, finalizada em 2006, e se divide em dois volumes. O primeiro apresenta concepções, pesquisas e trajetória histórica sobre qualidade em EI e, o segundo, a partir de definições legais, indica as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de EI.

Nesses contextos, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, a fim de desenvolver um padrão nacional para a discussão e a utilização pelo “sistema de ensino” brasileiro com o intuito de normatizar os padrões de qualidade das instituições de EI (Brasil, 2006). As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil contemplam princípios éticos, políticos e estéticos.

III.5.4 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (v. 1/2, de 2006)

Há breves menções a respeito da observação e da avaliação nesse documento. A observação das necessidades das crianças é indicada como ação que alinha a concepção de suas demandas à qualidade dos serviços educacionais. Observar iniciativas e interpretar motivações serão funções da profissional na EI, a

quem, apoiada por estudos sobre a criança, se incumbe de organizar espaços, tempo, materiais, agrupamentos e escolha de propostas a serem desenvolvidas na instituição.

De acordo com a concepção de desenvolvimento integrado, a avaliação deve considerar os contextos locais e familiares, ser sistemática, contínua, portanto, processual e, quando associada ao registro, assume a função de diagnóstico. No acompanhamento das crianças, os registros devem ter o objetivo de diagnóstico para a redefinição de estratégias metodológicas, sendo assim, não se volta para a retenção das crianças. Cabe realçar que a indicação da utilização de registros só aparece nesse documento no contexto de avaliação.

III.5.5 Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (EI) (2009)

A referida publicação foi elaborada “sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef”, como um instrumento “de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade” (Brasil, 2009a, p.9). Os Indicadores de Qualidade na EI (2009) foram construídos ao longo de debates e previamente testados em instituições privadas e públicas de nove unidades federais. A intenção com esse documento é propor autoavaliação do processo educacional como forma de contribuir com as instituições de Educação Infantil, a fim de que elas encontrem o próprio caminho na direção de práticas educativas as quais respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (Brasil, 2009a, p.9).

Especificamente sobre a compreensão dos Indicadores adotados, pode se dizer que “apresentam a qualidade da instituição de Educação Infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões” (Brasil, 2009a, p.15). Dessa forma, por indicadores de qualidade entende-se que, ao mesmo tempo em que revelam algo, também o qualificam. No caso desse documento, apontam para a qualidade de algumas dimensões vividas nas instituições onde participam crianças, profissionais da instituição, famílias e outros setores da comunidade que têm relação com a EI. As dimensões são expressas em sete itens:

- a) planejamento institucional, sendo as etapas: a resposta pedagógica consolidada, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação e o registro da prática educativa;
- b) multiplicidade de experiências e linguagens: crianças construindo sua autonomia; crianças relacionando-se com o ambiente natural e social; crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo; crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais; crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita e as crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação;
- c) interações: respeito à dignidade, ao ritmo das crianças, à identidade, aos desejos e interesses das crianças; respeito às ideias, conquistas e produções das crianças e a interação entre elas;
- d) promoção da saúde: responsabilidade pela alimentação saudável das crianças, limpeza, salubridade, conforto e segurança;
- e) espaços, materiais e mobiliários: espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças, materiais variados e acessíveis às crianças, e espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos;
- f) formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais: formação inicial e continuada das professoras, e condições de trabalho adequadas;
- g) cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social: respeito e acolhimento, garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e as produções das crianças e a participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças. (Brasil, 2009a, pp.19-36).

A ideia de qualidade está associada ao momento histórico, ao entorno social e às condições reais locais. Por não ser fácil definir o que é qualidade em uma única perspectiva, a participação conjunta e aberta se faz necessária para que todos reflitam sobre quais direcionamentos devem ser definidos para a melhoria do

trabalho pedagógico e social na EI. Esse documento é de participação voluntária por ser autoavaliação cujos resultados não intencionam a comparação entre instituições.

Nesse documento, além de dar visibilidade às ações da DP, também orienta para sua aplicação no trabalho cotidiano na escola:

- a) planejamento: inicialmente o documento discorre sobre a necessidade de planejar as seções para a autoavaliação e seus possíveis desdobramentos. Para isso, o planejamento entrelaça-se com os processos contínuos e em permanente diálogo de acompanhamento e avaliação, uma vez que é no percurso vivido que se redefinem ações previamente planejadas. Nesse sentido, o documento chama a atenção para a elaboração de plano de ação no qual os profissionais definem os responsáveis por acompanhar os planejamentos elaborados após a autoavaliação na instituição;
- b) registros e documentações: o termo documentação é usado como conjunto de documentos incluindo: “ficha de matrícula, cópia da certidão de nascimento, cartão de vacinação e histórico de saúde” (Brasil, 2009a, p.38). A utilização de registros é indicada como modo de divulgação dos projetos educativos, para deixar marcas sobre vivências das crianças nas instituições, assim como, por estarem associados ao planejamento e à avaliação, podem reorientar as práticas dos professores.

Uma única vez o termo Documentação Pedagógica é citado, aparece aliado aos processos de avaliação e se pauta em observações e “registros cuidadosos das realizações práticas” (Brasil, 2009a, p.62). A avaliação também está relacionada ao planejamento acompanhado por reflexões coletivas, afirmando assim seu caráter integrado e integrador entre os participantes da educação das crianças.

III.5.6 A avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto (2015)

Esse material representa parte de um projeto maior intitulado: “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” cujo objetivo era difundir

proposições e indicadores de avaliação de contexto na Educação Infantil, entendendo que a discussão sobre o tema envolve tensões e práticas que requerem estudos e proposições.

Com ênfase na avaliação, o material discorre extensivamente sobre o tema apresentando conceitos, instrumentos e propostas que favorecem práticas avaliativas em consonância com a ideia de que “se caracteriza por ser reflexiva e dialógica; participativa; negociada e democrática, que tem uma clara finalidade formativa” (Brasil, 2015a, p.32). Nessa acepção, a avaliação dos contextos junto à reflexão sobre o trabalho pedagógico constitui o ofício docente, e essa dinâmica corresponde ao processo formativo no qual a verificação da qualidade do contexto deve ser permanentemente discutida.

Identifiquei, nesse documento, conceitos e ações referentes à DP como:

- a) avaliação: a avaliação está inserida em todo o processo educativo, e essa característica promove a autonomia pedagógica da escola, reforçando seu caráter formativo ao envolver crianças e famílias. As questões a serem feitas a si mesmos pelos profissionais da escola dizem respeito aos motivos que os levam a fazer o que fazem e o que se obtém com o que fazem. Nesse sentido, avaliação e a reflexão são ações convergentes. Tendo em vista as orientações a partir da DCNEI (Brasil, 2009d), a avaliação na EI deve assumir seu caráter formativo e acompanhar os processos de desenvolvimento das crianças e não os resultados de suas aprendizagens, visto que isso lhe conferiria dimensão somativa;
- b) avaliação em contexto: refere-se à avaliação das aprendizagens de todos os que usufruem dos serviços na instituição educacional. A aprendizagem das crianças está articulada aos contextos relacionais e de aprendizagem oferecidos pela instituição. A avaliação da qualidade em contexto tem a participação como elemento chave nesse processo. A participação é reconhecida no âmbito democrático; uma vez que acontece coletivamente, as diferenças entre pontos de vista são prerrogativas para a convivência e a construção de uma ideia de qualidade;

- c) registro e documentação: seguindo ainda as indicações da DCNEI (Brasil, 2009d), é orientada a utilização de instrumentos que favoreçam registros e documentações sobre as práticas e os processos educativos. As formas narrativas de comunicação dos percursos de aprendizagem das crianças podem acontecer por meio de relatórios, pareceres, descritivos e portfólios. O processo de documentação considera os registros como material de análise das experiências e, em função de uma avaliação ao longo do processo, eles favorecem a decisão de como dar continuidade às experiências e às aprendizagens das crianças. Nessa perspectiva, concomitante às ações de registros, a observação, o planejamento e a avaliação denotam relação de sincronicidade, sendo a observação contínua, sistemática, crítica e criativa, o planejamento flexível e a avaliação centrada nos processos. Por ser a participação o elemento chave da perspectiva avaliativa nesse documento, é imprescindível disponibilizar, desde os bebês, os registros de suas vivências e, durante essas situações, as professoras devem ficar atentas para observar como as crianças apreciam esses materiais;
- d) planejamento: reconhecido como “plano”, deve contemplar as diferentes situações na vivência cotidiana escolar. Ele deve abarcar: tempo, espaço, agrupamentos das crianças assim como as “situações de brincadeira, de alimentação, de troca, de interação entre bebês e crianças” (Brasil, 2009d, p.98). Além dessas considerações, o planejamento, associado à avaliação contínua, ratifica a comunicação entre professores, crianças, família e comunidade. Essa dinâmica, em que as ações são vistas dialogicamente, é concebida como um recurso mais aproximado das vivências das crianças cujos saberes, experiências e conhecimentos mediados pela professora são articulados.

III.6 De orelha em pé para o que dizem os papéis

O interesse com este estudo não foi comparar os documentos e as orientações oficiais para a educação de crianças de 0 a 3 anos entre Portugal e

Brasil, mesmo porque esse feito não era o objetivo desta tese. Se assim o fosse, o estudo deveria tomar proporções diferentes e mais intensas, considerando as “diferenças de tamanho, população e riquezas” (Fundação Itaú Social, 2014, p.10). Além disso, e principalmente, “suas opções e trajetórias históricas, que constituíram culturas e contextos políticos peculiares, inclusive nas formas de interação entre Estado e sociedade” (Fundação Itaú Social, 2014, p.10).

A intenção com a análise desses documentos foi entender como a legislação e as indicações oficiais para a educação em creche configuram o atendimento à criança de 0 a 3 anos em Portugal e no Brasil. Conhecer e analisar as diretrizes e as orientações que as creches recebem nesses países, para desenvolverem o trabalho pedagógico nessa faixa etária, foi importante neste estudo para identificar se a DP é reconhecida por eles como uma opção de estratégia pedagógica a ser utilizada em suas creches.

É consenso nos dois países a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança e os benefícios por ela propiciados para a vida presente e futura, não só da criança, mas também da Nação. Nessa perspectiva, uma educação de qualidade é substancial para um país “do ponto de vista social, econômico e ambiental. E, na base de uma educação que deve prolongar-se ao longo de toda a vida, está a educação de crianças de 0 a 5 anos” (Fundação Itaú Social, 2014, p.4).

A concepção originária de Creche, que a definia como responsável apenas pelo cuidado, perdeu sustentação nas duas sociedades, embora ainda possa ser vista na prática em algumas circunstâncias. Contudo segue a tendência para a compreensão de que cuidado e educação são indissociáveis em EI, inclusive em creche. Os documentos oficiais nos referidos países demonstraram isso, embora muitas críticas a seus conteúdos e sobre a forma como são pensados e construídos fazem pleno sentido, pois, distanciada de um olhar ingênuo sobre o que dizem os papéis, percebi um embate de interesses sociais, políticos e econômicos quanto às questões que perpassam a construção da legislação e/ou por sua implantação em EI em Portugal e no Brasil.

Identifico em Garcia et al. (2020) essa mesma percepção, quando afirmam que cada vez mais cresce o reconhecimento de uma perspectiva pedagógica que

caracteriza a especificidade na ação educativa para as crianças na primeira infância, mas, segundo o levantamento realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2019), ainda há uma relação significativa entre o número de entrada de crianças menores de 3 (três) anos na creche e o número de mães no mercado de trabalho. Essa relação pode contribuir com a percepção errônea de que esse segmento da educação é mais dirigido para atender as famílias do que à própria criança. Em alguns documentos analisados, ela foi confirmada, uma vez que a menção ao binômio trabalho dos pais e creche foi abordado.

Sob outro ponto de vista, não podemos deixar de reconhecer que há uma crescente consciência do importante papel que os serviços de educação nos primeiros anos de vida têm no desenvolvimento, na aprendizagem e no bem-estar das crianças; inclusive dados apresentados pela OECD (2019) indicam esse crescimento.

Despite significant differences across countries, a common pattern is emerging. The share of children under the age of 3 enrolled in ECEC is rising in most countries with available data for years 2010 and 2017, and has increased on average by 8 percentage points between 2010 and 2017 (from 26% to 34%)⁵⁸. (OECD, 2019, p.163)

Retomando ao título dessa seção “O que dizem os papéis”, ressalto que não estou simplificando o valor dos documentos e a participação de todos os profissionais envolvidos nessas produções, como os representantes do poder público, de universidades, de instituições educativas particulares e públicas e da sociedade civil. Reconheço a importância das reflexões e das implicações práticas, as pesquisas e os diálogos fomentados em seminários, congressos, que

⁵⁸ “Apesar das diferenças significativas entre os países, um padrão comum está surgindo. A proporção de crianças menores de 3 anos matriculadas em ECI está aumentando na maioria dos países com dados disponíveis para os anos de 2010 e 2017, e aumentou em média 8 pontos percentuais entre 2010 e 2017 (de 26% para 34%)” (OCDE, 2019, p.163).

resultaram, embora nem sempre, na escrita e na validação dos materiais, produzindo orientações para a educação das crianças pequenas (entendidas de 0 a 5 anos). No entanto, faço um alerta a todos os trabalhadores da educação infantil: ao adotarem o que dizem os papéis sem reflexão e criticidade, corre-se o risco de reproduzir um fazer mecânico e de controle das crianças, avaliando-as por meio de resultados esperados.

Nesse sentido, para além do que nos dizem os papéis, para serem reconhecidos como documentos “fortes”, Ferraris (2013) aponta a necessidade de eles serem discutidos, praticados e avaliados por quem vive e pensa os problemas e as contradições nas práticas pedagógicas como elementos inerentes a uma prática social, dinâmica, que busca transformação para se fazer presente em sociedades também em transformação.

Capítulo IV - Composição de Pedagogia(s) para a infância

O capítulo aborda uma revisão de literatura com o objetivo de dar embasamento de postulados teóricos acerca da educação, sobretudo da educação em creche, buscando a relevância desse segmento educacional para o desenvolvimento social-afetivo-cognitivo-motor-cultural das crianças. Na sequência, elencam-se aportes teóricos sobre a educação, a Pedagogia como ciência da educação, incluindo propostas de alguns educadores referência da Pedagogia na primeira infância e, por último, faz-se uma discussão sobre cuidado e educação em creche.

IV.1 Prólogo: A Educação como prática social

Para discutir o trabalho pedagógico em creche, percebi a necessidade de revisitar conceitos relacionados a essa prática. O ponto de partida foi pensar a educação como objeto de estudo da Pedagogia, assumida, inclusive, como ciência da educação. Com esse fim, escolhi iniciar essa discussão refletindo sobre o que as crianças pensam sobre o que é educação⁵⁹:

Respeitar o próximo, escutar a opinião do próximo, ou seja, ela sabe
se posicionar e respeitar o posicionamento das outras pessoas.

Educação é a prática de educar ou de ser educado (...)

De adquirir conhecimento.

Aprender coisas importantes para quando for adulto
conseguir entender as coisas melhor.

NEPEI (2020).

Ao ler essas transcrições, refleti sobre o significado que a educação tem para as crianças. Esse exercício instigou-me, além de iniciar este tópico com esses depoimentos, a utilizá-los como ponto de partida para analisar a educação e suas relações com a Pedagogia e a didática como instâncias dialógicas, quando se

⁵⁹ Podcast: Pequenos Diálogos: Direito de que mesmo? Episódio #1 – Educação. Produção NEPEI/UFMG. <https://www.youtube.com/watch?v=DJWzqAFpHJA&t=161>

pensa em um trabalho educativo voltado para os segmentos formativos em instituições escolares.

Por meio das vozes⁶⁰ dessas crianças, entendo que os sentidos da palavra *Educação* são enunciados em sua dimensão contraditória. Educação correlaciona-se à transformação dos sujeitos, envolvendo aprendizagens e relações, bem como à manutenção e à propagação de saberes instituídos e construídos pela humanidade. Nesse sentido, lembro Sucupira (1980, as cited in Grinspun, 2001) quando diz: “toda educação se move numa tensão polar das categorias; natureza e liberdade, facticidade e sentido, ser e dever ser. E esta polaridade vai nos remeter à dialética do ‘conduzir’ e do ‘deixar crescer’” (p.37).

As ideias de aprender coisas para conseguir trabalho quando adulto e de educar como aprender a fazer as coisas certas sinalizam para a compreensão de que existem “verdades ou saberes” exteriores ao sujeito os quais, por meio da educação, ele alcançará. Nessa acepção, nota-se a perspectiva do EDUCARE⁶¹, segundo a qual a educação se refere às ações de gerações mais velhas sobre as mais novas por meio da transmissão de conhecimentos, normas e valores socialmente aceitos.

Por outro lado, pensar a concepção de que “Educação é a prática de educar ou de ser educado” abre espaço para interpretá-la como prática de agir sobre o outro, ao mesmo tempo em que dele recebe a ação sobre si, expõe uma relação que ganha sentido, caso seja entendida como experiência de humanização, inserida em um diálogo crítico entre educador e educando (Schmied-Kowarzik, 1983, as cited in Gadotti, 2005). Portanto, traduz o sentido de uma educação como prática social cujos sujeitos em relação dialógica e dialética vão se constituindo como indivíduos e como grupos sociais.

Refletindo sobre contextos educativos para as crianças, Soto e Violante (2008) entendem que é no “jardín maternal” e em outras instituições sociais que os

⁶⁰ Sentido figurativo em que VOZES representam subjetividades, e escutar as vozes significa se interessar pelo outro, por seus pensamentos, sentimentos e linguagens, procurando entender suas necessidades.

⁶¹ Sentido etimológico em que a educação significa preservação e transmissão de conhecimentos conhecidos. O outro lado para educação seria Educere, no sentido de preparação de novas gerações para mudanças e criação de soluções para problemas (Bass & Good, 2004).

adultos oferecem alimento e cuidado, nutrem e ajudam as crianças a crescerem. Porém, esse alimento diz respeito não só à comida, porque inclui o entorno afetivo, tornando esses momentos uma experiência produtora de bem-estar físico e emocional. A nutrição está relacionada com “*contexto de vida enriquecedor a partir de la presencia de multiplicidad de objetos, músicas, nanas, cantos, poemas, personas que conversan, desarrollándose así modos de vinculación entre los adultos-docentes y los bebés*” (Soto & Violante, 2008, p.25). Esse ambiente, na aceção das autoras, é que propicia à criança uma educação integral.

A educação, de acordo com Gadotti (2005), é um fenômeno próprio do ser humano, indispensável para seu acesso aos serviços disponibilizados à sociedade e ao patrimônio sociocultural construído socialmente. Por essa característica, é reconhecida pela legislação de quase todos os países, sobretudo, “pela convenção dos Direitos da Infância das Nações Unidas particularmente (os artigos 28 e 29)” (Gadotti, 2005, p.1) como direito de todos os indivíduos. Esse autor declara que negar esse direito ao sujeito é excluí-lo do acesso aos direitos humanos fundamentais.

Saviani (2015) afirma que a educação não é apenas o ensino, mas também o ensino é educação e, vista assim, faz parte do fenômeno educativo, embora não seja a única maneira de praticar esse ato. A educação escolar nesse contexto, pela sua institucionalização do pedagógico, ilustra o argumento de Saviani sobre as especificidades apresentadas pela educação. Conforme o autor, se não houvesse a compreensão de identidades na educação, não seria possível sua institucionalização para a escola.

De acordo com Saviani (2015), o objeto da educação se refere a dois lados. O primeiro identifica as propriedades constituintes da cultura que requer assimilação pelo ser humano, para que se torne humano; e o segundo lado, que ocorre simultaneamente ao primeiro, é buscar como atingir esse objetivo quando se utilizam formas pedagógicas condizentes com o contexto espaço-temporal e com a proposta de aprendizagem.

Nesse sentido, Freire (2006) adverte que a educação não pode partir do pressuposto de que os sujeitos são seres desprovidos de conhecimentos prévios, vazios, depósitos a serem preenchidos de conteúdo de forma a produzir uma

consciência mecânica. Segundo ele, para transformar o mundo, é preciso transformar o ser humano e, assim, esse o transformará. Referência mundial, Paulo Freire afirma que, para visibilizar essa ideia, a educação precisa pensar em “corpos conscientes” e pautar-se na problematização do ser humano em sua relação com o mundo.

Para tanto, diversificar os caminhos de aprendizagem, considerando os diferentes percursos educativos, é essencial para que a educação alcance esse objetivo. Imbuir-se de intencionalidade e sistematização de forma comprometida com o individual dentro do coletivo e, democraticamente, com sua reorganização dentro do espaço e do tempo é assumir a responsabilidade de cumprir a missão que lhe é confiada.

A creche, como espaço educacional, guarda especificidades, valorizadas nas relações estabelecidas entre pessoas, objetos e espaços contornados por um currículo construído pelo projeto pedagógico e, essencialmente, pela dinâmica cotidiana das instituições. Entre essas peculiaridades, Portugal (2011) chama a atenção para a valorização das relações interpessoais e a qualidade dos espaços, inclusive porque são neles que as crianças vivem suas experiências. Considerando o contexto maior, Portugal considera como aspectos importantes para a educação com qualidade em creche a presença de “profissionais sensíveis, atentos e conhecedores, clarificação de finalidades educativas e consequente desenvolvimento do currículo” (Portugal, 2011, p.47). Nesse sentido, Portugal reconhece a dimensão pedagógica no trabalho educativo nesse segmento.

IV.2 Identidade: Pedagogia como Ciência da Educação

Recordando a história da Pedagogia, Ferreira (2010) comenta que seu reconhecimento como ciência é recente, final do séc. XIX e início do séc. XX, apesar de sua trajetória ter se iniciado na Antiguidade Clássica⁶². Naquela época, sua prática se destacava como ação pedagógica e não como ciência da educação. Após vários estudiosos se interessarem em pesquisá-la, a Pedagogia passou a ser referência para reflexões sobre educação.

⁶² Período entre o século VIII a. C. e o século V d. C.

Manacorda (1996, as cited in Ferreira, 2010) afirma que a Pedagogia tem evoluído de forma significativa nos dois últimos séculos, ou seja, vem ocupando seu espaço como ciência que se interessa pela educação de todos ao citar, em seus objetivos de estudo, as inúmeras diferenças sociais, históricas, humanas, renovando conteúdos e formas de se fazer educação.

Pode-se entender que essa transformação da Pedagogia seja pensada para além de sua preocupação em prosperar como ciência. Ao passar a refletir sobre a importância da expansão da educação, por defender o direito de todos a acessá-la, assume seu papel político, reconhecendo que sua função não é apenas referenciar a educação para ocupar o lugar de “expressão de intencionalidades, teorias, práticas e ações em educação” (Ferreira, 2010, p.243).

Ferreira (2010) refere-se à Pedagogia como a ciência da educação, mas não a defende como uma ciência isolada, e nem como ciência traçada em rigidez. Para ela, a Pedagogia é uma ciência “dialogicamente elaborada, capaz de compreender sujeitos e ações, com um rigor marcado pela cientificidade, com certeza, mas considerando a linguagem, a subjetividade e a historicidade também implicadas nos fenômenos” (p.235).

No entanto, essa autora preocupa-se com a não aceitação de alguns autores de a Pedagogia ser ciência singular no que a ela se refere como ciência. Para Ferreira, como uma ciência plural, nesse caso, pode possibilitar a incompreensão da Pedagogia como ciência da educação, “na medida em que isto contribui para, semanticamente, no início, generalizar e, na prática, mais tarde, incitar novamente a pensar que ela é genérica, sem especificidades de estudo, por isto, uma área do conhecimento menor e, como tal, não tratada como ciência” (Ferreira, 2010, p.234).

Essa interpretação da autora não pretende isolar a Pedagogia de outras ciências, pelo contrário, em seu entendimento, por ser a Pedagogia a ciência da educação é um fenômeno humano, “portanto social, político, cultural, epistemológico, antropológico, filosófico, psicológico, enfim, um fenômeno que, para ser estudado, exige esforços conjugados de ciências diferentes associadas à Pedagogia” (Ferreira, 2010, p.236). Não há como ser compreendida isoladamente, é preciso ser pensada à luz do fenômeno pedagógico, porque “os estudos, os aportes teórico-metodológicos selecionados para estudá-los podem incluir outras

ciências, mas convocadas a partir da perspectiva da Pedagogia” (Ferreira, 2010, p.236).

Dessa forma, a Pedagogia se constitui na elaboração de um conjunto de ações para favorecer o desenvolvimento humano, ampliando as experiências dos sujeitos por meio de interações humanas, em um contexto histórico e cultural. O trabalho pedagógico representa “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade historicamente produzida pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2005, p.13).

Assim sendo, independentemente de valores e metodologias, a Pedagogia tem a educação como objeto de estudo e se interessa pelos processos formativos em diferentes épocas e espaços sociais. Para Soto e Violante (2008), além de reconhecer que a educação é o objeto de estudo da Pedagogia, deve-se problematizar o trinômio: educação – instrução – formação, considerando as seguintes questões: “*cuándo una actividad se considera educativa, instructiva o formativa?, la educación no educa y forma? Es posible subsumir la instrucción en la educación?*” (p.29). As autoras citam Cullelen (1997, as cited in Soto & Violante, 2008), quando explicam que a educação se diferencia de outras ações sociais por sua intenção de “*socializar mediante el conocimiento*” (p.30). A instrução faz referência ao campo cognitivo “*a los procesos de adquisición del conocimiento, saberes y competencias (analíticas y descriptivas, interpretativas y críticas, heurísticas y creativas)*” (Soto & Violante 2008, p.29). E por fim, apoiadas em Larrosa (2000), consideram dois planos para a ideia sobre formação. Um em que formação é entendida como “con-formar”, processo em conformidade a um modelo ideal. O segundo em que pensar a formação não se tem ideia preconcebida e nem um modelo normativo para o desenvolvimento do sujeito. A síntese para pensar o trinômio é que “*podemos pensar que una actividad educativa es formativa y puede incluir aspectos instrutivos*” (Larrosa, 2000, p.32).

Em vista disso, a função da Pedagogia vai além de seu aspecto normativo, concretizado pela instrução. Ela se organiza por um projeto político-social cuja incumbência é “como ciência da educação, ser a mediadora entre as demandas políticas e as expectativas e interesses emanados da práxis educativa” (Franco, 2008, p.35). Com isso, Larrosa (2000, as cited in Soto & Violante, 2008) aponta que

a Pedagogia estuda e intervém na educação–formação. Entende-se por formativo o processo educativo na formação da criança que, segundo o autor, acontece por “conformidade” a um modelo ideal ou por um processo não normatizado, e acrescenta ao binômio educação-formação a instrução, já que “*una actividad educativa es formativa y puede incluir aspectos instructivos*” (Soto & Violante, 2008, p.32).

Como campo de investigação, a Pedagogia foi se estabelecendo como ciência, à medida que o ser humano buscou compreender e atuar de forma mais intencional e sistematizada sobre os processos formativos dos sujeitos. Tal como em outros seguimentos de educação, a creche e a educação pré-escolar têm uma trajetória própria e histórica de construção de práticas e pensamentos sobre propostas pedagógicas específicas para a infância. A necessidade de delinear uma Pedagogia direcionada para a criança é indispensável para que os fazeres de caráter formativo, desenvolvidos de modo intuitivo em instituições escolares, não sejam um conjunto de práticas dispersas sem significados, mas práticas para serem interpretadas e teorizadas, tornando-se, assim, possíveis de serem compartilhadas (Soto & Violante, 2008).

Ignorar o passado e o futuro é desconsiderar a natureza humana capaz de construir culturas e identidades a partir da memória de sua história. Por isso, admite-se que as experiências passadas representam movimentos sincrônicos (simultâneos) e diacrônicos (evolutivos), que permanecem nas experiências atuais não da mesma maneira, mas, como diz Oliveira-Formosinho (2007), transformadas por interpretações e liberdade criativa do ser humano.

Assim sendo, escolhi neste estudo analisar algumas propostas pedagógicas para a infância, buscando refletir sobre suas teorias e práticas para e com as crianças. Na sequência, apresento alguns educadores que marcaram a história da EI e contribuíram para a construção de uma Pedagogia que reconhece a criança na centralidade de sua aprendizagem, com necessidades e interesses próprios, como pesquisadora nata, um ser social que precisa interagir com outras crianças, com os adultos e com o ambiente para se desenvolver integralmente.

IV.2.1 Uma Pedagogia que nasce no século XVII – Comenius (1592–1670)

As crianças adoram estar ocupadas com alguma coisa porque seu sangue jovem não pode ficar quieto, portanto, em vez de refreá-las, é preciso providenciar para que sempre estejam fazendo alguma coisa.

Comenius (2011, p.43)

É interessante trazer Comenius para esta discussão, mesmo que ele não tenha pensado em uma proposta sistematizada de Educação Infantil, que é uma concepção moderna. Esse pensador percebeu, há 300 anos, a necessidade de desenvolver uma educação organizada com a intenção de construir conhecimento para a criança nos primeiros anos de vida. Os responsáveis por essa educação, de acordo com Comenius, seriam a família, ou melhor, o “colo da mãe”⁶³. Também como pai da Didática, desde o século XVII, não poderia ficar ausente deste espaço de reflexão sobre Pedagogia para a infância.

Em seu livro “Didactica Magna”, de acordo com Araújo (1970), Comenius atribui fundamento científico à Pedagogia ao demonstrar a relevância e as possibilidades que o trabalho educativo lança à sociedade. Esse pensador afirmava que a educação é para todos, deveria acontecer antes de os sujeitos se tornarem viris, necessita de métodos de ensino variados para proporcionar uma aprendizagem aprazível e ressalta a importância do planejamento em todo o sistema educacional.

Segundo Gasparin (2019), para Comenius, o ser humano tem potencial para aprender qualquer coisa e necessita ser ensinado, caso contrário permanecerá “rude” e sem acesso a habilidades. Esse pensador, ao se referir à infância, afirma que a formação da criança se dá por meio da educação. É próprio da natureza humana a faculdade para o saber, mas o saber pela experimentação. Ou seja, o ser humano atingirá o objetivo de se tornar verdadeiro ser humano, somente “pelo ensino, pela cultura e pela educação” (Gasparin, 2019, p.30), pois, para Comenius,

⁶³ Termo usado por Comenius em seu livro *The School of infancy*, publicado em 1628.

chegamos ao mundo sem nenhum conhecimento e precisamos dele para seguirmos em frente em nossas vidas. No entanto, ele defende que a educação ocorre com facilidade na primeira infância. Afirma que é nessa fase da vida que o ser humano precisa ser educado (Gasparin, 2019).

efectivamente, da mesma maneira que uma árvore de fruto (uma macieira, uma pereira, uma figueira, uma videira) pode crescer por si e por sua própria virtude, mas, sendo brava, produz frutos bravos, e para dar frutos bons e doces tem necessariamente de ser plantada, regada e podada por um agricultor perito, assim também o Homem, por virtude própria, cresce com feições humanas (como também qualquer animal bruto cresce com as suas feições próprias), mas não pode crescer animal racional, sábio, honesto e piedoso, se primeiramente nele não se plantam os gérmens da sabedoria, da honestidade e da piedade (Comenius, 1976, p.127, as cited in Gasparin, 2019, p.3060).

Comenius (2011) disseminou diretrizes para a educação infantil desde o nascimento até os sete anos de idade, orientando os pais como cuidar no sentido de responsabilizar, tomar conta, para que a criança alcançasse a sabedoria (conhecimento). Suas orientações incluíam o ensino e a aprendizagem de conteúdos relacionados às áreas como física, ótica, geografia, história e conteúdos de cunho mais social: política e economia. As práticas educativas sugeridas, apesar de terem viés moralista e conservador, de certa forma, entendem a criança como sujeito que aprende na relação com outras crianças em ambiente lúdico.

Ninguém tenha dúvida de que a criança pode, mais que ninguém, contribuir para o progresso do pensamento de outra criança. Por isso não só se deve permitir que elas brinquem junto e conversem entre si, mas também providenciar para que isso aconteça. (Comenius, 2011, p.41)

Responsável pelo início da elaboração de materiais didáticos ilustrados para as crianças, Comenius (2011) lançou *Orbis Sensualis Pictus*, o primeiro livro voltado para a educação infantil. A intenção era ensinar tudo por meio de gravuras, chamando “a atenção para a importância dos aspectos gráficos de um texto, além de valorizar o papel do tipógrafo e do ilustrador nas obras literárias destinadas à infância” (Comenius, 2011, p.5).

Segundo Araújo (1970), a sugestão de Comenius é que a educação escolar acontecesse em quatro níveis, inclusive já incluía as crianças menores em sua proposta: “jardim de infância, escola primária, depois “latina” (ginásio), e por fim academia (universidade)” (Araújo, 1970, p.157). Esse pensador, reconhecendo as especificidades dos diferentes níveis de educação propostos por Comenius (2011), afirma que “Para cada nível dá uma adequada característica do plano de ensino e dos métodos apropriados no processo de educação” (Araújo, 1970, pp.157-158). Confirmando esse seu pensamento, Comenius (2011) desenvolve teorias de métodos e meios de aprendizagem que procuram despertar o interesse dos sujeitos pelo conhecimento. Em suas propostas, os castigos corporais como “instrumento de aprendizagem”, comuns naquela época, eram terminantemente proibidos (Araújo, 1970).

Nessa perspectiva, Soto e Violante (2008) mostram o quanto Comenius reconhece a educação como um processo contínuo de desenvolvimento humano que se inicia desde o nascimento, afirmando, assim, a relevância de se pensar sobre as práticas pedagógicas organizadas para as crianças.

IV.2.2 Pedagogia do jardim da infância: Friedrich Froebel (1782-1852)

A atividade e a ação são os primeiros fenômenos do despertar da vida da criança. Essa atividade e essa ação são, na verdade, a expressão central do interno.
(Kishimoto & Pinazza, 2007)

Reconhecido como o criador do jardim de infância, o educador alemão Froebel, seguindo proposições de Rousseau e Pestalozzi, construiu referências teóricas e práticas que marcaram a educação infantil. Seus postulados defendiam

a vida social livre e cooperativa para as crianças como meios mais naturais para sua educação e instrução (Kishimoto & Pinazza, 2007). A nomeação de Jardim de Infância, referindo-se ao espaço reservado para desenvolver a educação infantil, é fruto da analogia que Froebel faz entre as flores e as crianças. Arce (2002, p.102) alega que, para Froebel

a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe ‘ouvir’ as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento. (Arce, 2002, p.108)

O autor também esclarece que assim também acontece “com as crianças e, portanto, os adultos encarregados da educação delas deveriam comportar-se tal como o jardineiro” (Arce, 2002, p.108).

O sentido dado a essa analogia me remete à ideia de educação na perspectiva etimológica do EDUCARE, discutido anteriormente. Castello e Mársico (1995) dizem que a semântica desse termo está relacionada à atitude de alimentar, dar o que comer, uma ação de fora para dentro. Essa concepção pressupõe uma aprendizagem passiva, sem envolver a atividade do sujeito “a ser alimentado” (educado).

Por outro lado, embora a analogia apresente uma criança passiva diante de seus processos de aprendizagens, o interesse de Froebel era em estruturar uma instituição que permitisse à criança experiências no ambiente externo, livre e por meio de jogos. As brincadeiras, para Froebel, são o primeiro recurso no caminho para a aprendizagem da criança, por considerar que sua interação com brinquedos possibilita a construção de representações do mundo real buscando entendê-lo. Dessa forma, a concepção de criança envolveria a ideia de que ela expressa intenções de manter contato com o mundo externo por meio de suas ações seria, portanto, dotada de autoatividade. Verifica-se que Froebel compreende a criança como um ser ativo, dotado de criatividade com capacidade de aprender, experienciar, fazer conexões internas, refletir e chegar à autoconsciência com o auxílio de adultos (Kishimoto & Pinazza, 2007).

Assim, poder-se-ia dizer que a proposta pedagógica froebeliana entendia a educação entre dois sentidos: *educare* e *educere*, à proporção que reconhecia, também, o valor da autoatividade da criança para seu desenvolvimento. Segundo as autoras referenciadas, a autoatividade é entendida por Froebel

como princípio central que move a ação da criança. Assim, o filósofo a compreende como ser ativo e criativo, a qual faz conexões internas, tem capacidade de aprender, adquire experiência por meio da autoatividade, faz reflexão e chega à autoconsciência com o auxílio do adulto. (Kishimoto & Pinazza, 2007, p.44)

Isso justifica a escolha desse educador em não querer usar o termo escola, uma vez que pretendia diferenciar a instituição de formação das crianças de uma escola como uma prática que pretende inserir “coisas na cabeça da criança, ensinando algo” (Arce, 2002, p.116). Para Froebel, a educação é entendida como um fragmento do processo integral de evolução dos indivíduos, pelo qual todos estão unidos entre si e unidos com a natureza, fazendo parte de um processo comum. A espontaneidade nesse contexto é o elemento fundamental do processo educacional e apresenta-se como ponto central da Pedagogia froebeliana.

De acordo com Kishimoto e Pinazza (2007, p.16), “considerado ‘psicólogo’ por seu profundo conhecimento da conduta infantil, Froebel insiste no papel da observação para a elaboração de sua Pedagogia”. Nesse sentido: ‘Veja e observe a criança; ela pode ensinar-nos o que fazer’ (Froebel, 1896, p.77, as cited in Kishimoto & Pinazza, 2007, p.16), ou ‘Cada um que observa com muita atenção sempre o primeiro estágio de vida da criança encontra (frequente e definitivamente) o impulso da criança para atividade’ (Kishimoto e Pinazza 2007, p.16).

Froebel, em sua Pedagogia para crianças menores de 3 anos, delegava aos membros da família o cuidado integrado à educação por meio da brincadeira. Para o pedagogo, “O conceito de *gliedganzen* (membro-totalidade) e a lei das conexões internas fizeram-no valorizar, no processo educativo, a ação interativa: primeiro, entre a mãe e o bebê e, em seguida, entre o bebê e o pai, os irmãos, os parentes e a comunidade” (Kishimoto & Pinazza, 2007, p.47).

Na Pedagogia para a infância de Froebel, o brincar é primordial para o desenvolvimento infantil e deve constar na proposta curricular da EI, como também a participação criativa da criança no processo da própria educação é considerado essencial. Segundo Hailmann (1896, as cited in Kishimoto & Pinazza, 2007), foi Froebel quem encontrou a verdadeira natureza e função do brincar.

Apesar de sua visão romântica (Kishimoto & Pinazza, 2007; Arce, 2004), Froebel deixou marcas sobre uma concepção de criança, que nela reconhece o dinamismo interno responsável, inclusive, pelo próprio desenvolvimento. Seu legado influenciou educadores e foi reconhecido como um dos pioneiros do movimento Escolanovista (Arce, 2004).

IV.2.3 Pedagogia científica: Maria Montessori (1890–1952)

É necessário que a escola permita o livre desenvolvimento da atividade da criança.

Montessori (1965)

A proposta educacional de Montessori foi uma inovação para sua época e continua uma das referências atuais⁶⁴. Seu valor científico e pedagógico “constituiu o método ativo para a preparação racional dos indivíduos, as sensações e percepções” (Angott, 2007, p.105). Ressalta-se que a cientificidade da Pedagogia montessoriana “está mais no caminho e no método que inicia do que no mais ou menos rigoroso conteúdo científico dos seus estudos” (Araújo & Araújo, 2007, p.117). O desenvolvimento dos sentidos, nesse método, é entendido como antecessor ao desenvolvimento superior intelectual (J. M. Araújo & A. F. Araújo, 2007).

A Pedagogia Científica, como prática escolar vivida em instituições para crianças, foi difundida por Maria Montessori por ela acreditar, assim como Froebel, que as bases da educação deveriam se sustentar a partir da observação da criança, já que “não é possível educar alguém sem o conhecer diretamente” (Montessori, 1965, p.10). Também reconhecida como escola para educadores, a Pedagogia Científica intencionava formar “educadores científicos”, ampliando-lhes o nível cultural. Influenciada pelo positivismo, tinha como base que o acesso ao conhecimento só se fazia pela experimentação organizada pela observação direta (Franco, 2008).

A observação faz parte do método montessoriano cuja base, sem apoiar-se em ideias preestabelecidas sobre a psicologia da criança, é construída por meio de observação da livre expressão da criança e busca aproximar-se da sua verdadeira psicologia. Montessori dizia que o ato de observar deve possibilitar fins transformadores e auxiliar as crianças a tornarem-se “cada vez melhores”. Isso representaria um novo modo de educar em que “a educação seria uma pesquisa, uma experiência científica” (Montessori, 1965, p.37).

Segundo Angott (2007),

A criança é reconhecida por Montessori como um explorador, um pequeno cientista a observar e desvendar o mundo. Para tanto, precisa ter definida

⁶⁴ <https://montessoribr.wordpress.com/> (Brasil); <https://apm-montessori.wixsite.com/montessoriportugal> (Portugal).

sua área de atuação, delimitadas suas possibilidades de escolha e permitida a liberdade de ação em um ambiente preparado com materiais preestabelecidos para que seus períodos sensíveis possam ser atendidos.
(p.107)

Montessori (1965) não tinha a percepção da criança como um futuro adulto, mas como um ser integral em desenvolvimento. Para ela, a criança é o âmago da instituição escolar que precisa ter seus interesses e necessidades respeitadas, pois

A criança não deve ser vista apenas como um ser frágil e impotente que precisa ser protegida e ajudada. Ela é ‘embrião espiritual’ (1971, p.77), possui uma vida psíquica ativa desde o dia do seu nascimento e é ‘guiada pelos instintos sutis que lhe permitem construir ativamente a sua personalidade humana’ (1996, p.61). E é porque ela se tornará adulta que ‘devemos considerá-la como a verdadeira construtora da humanidade e reconhecê-la como nosso pai’ (1996, p.61). Na verdade, ‘a criança é construtora do homem e não existe homem que não haja sido formado pela criança que uma vez foi’. (Montessori, 1971, as cited in J. M. Araújo & A. F. Araújo, 2007, p.132)

O método pedagógico de Montessori parte do princípio da existência de um ambiente que favoreça à criança expressar seu potencial. O adulto, como educador, faz parte desse ambiente e é de sua competência organizá-lo, deixando-o acolhedor e desafiador para que a criança se desenvolva e organize sua personalidade. Nesse caso, é a criança quem pratica o ato de se educar. Ela, de acordo com o próprio interesse, escolhe como vai se ocupar e quais serão seus movimentos em um espaço com diversas situações instigantes e promotoras de autoaprendizagem, preparado pela educadora. A princípio, algumas situações serão descartadas, pois lhe é dada a oportunidade de escolher e interagir com a

situação que considerar mais interessante para o momento em que está vivendo (J. M. Araújo & A. F. Araújo, 2007).

As principais ideias dessa educadora sobre educação para a infância têm como pilares os sentidos e o movimento, o que demanda instituições infantis que permitam à criança dar vazão a sua necessidade natural de tocar em algo que lhe chama a atenção e de se movimentar com facilidade. Montessori defende que o desenvolvimento cognitivo, psíquico, motor, sensorial e a independência infantil perpassam toque, experimento, andar livremente, pois só assim ela explora e interpreta o mundo (Souza, 2010) dentro de sua perspectiva e não na perspectiva do adulto. Por isso Montessori defende a liberdade como motivadora de busca de experiências que provocam a autoaprendizagem.

Quando falamos de ‘liberdade’ da criança pequena, não nos referimos aos atos externos desordenados que as crianças, abandonadas a si mesmas, realizariam como evasão de uma atividade qualquer, mas damos a esta palavra ‘liberdade’ um sentido profundo: trata-se ‘libertar’ a criança de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida. (Montessori, 1965, p.57)

Percebe-se que a Pedagogia Montessoriana se norteia por princípios relacionados “a liberdade, a atividade e a escolha livre; com a disciplina ativa, o silêncio e o movimento, a independência e a dignidade; com a preparação espiritual do mestre e a transformação da escola” (J. M. Araújo & A. F. Araújo, 2007, p.126).

A autora defendia a necessidade de formar educadores como cientistas, entendendo por cientista “aquele que à luz da experiência, descobriu a via que conduz às verdades profundas da vida e que, de qualquer forma, desvela os segredos fascinantes”. (Montessori, 1995, as cited in Angott, 2007, p.109) Independentemente dos mecanismos usados por cientistas, é o espírito científico que deve guiar a formação e atuação do educador.

IV.2.4 Pedagogia moderna⁶⁵: Célestin Freinet (1896 – 1966)

Não se deve separar a escola da vida.

Freinet (1975)

Assim como Montessori e Froebel, Freinet valorizava a livre expressão dos alunos (termo utilizado pelo pedagogo) e a ação de observá-los como forma de conhecer seus sucessos ou insucessos. Reconhecida, também, como Pedagogia Experimental, Freinet construiu técnicas e atividades diferenciadas da educação tradicional vivida na época (Elias, 2008). Segundo seus pressupostos, a escola “colocaria à disposição das crianças os meios para, depois, organizar, sistematizar, enriquecer ou ampliar as experiências; deve criar situações desafiadoras que, despertando a curiosidade, as levem a pensar, mas não sem, antes, procurar resolver” (p.35).

Por defender que educar é uma construção comunitária, esse autor fundamenta sua Pedagogia em quatro eixos: “a cooperação – como forma de construção social do conhecimento; a comunicação – como forma de integrar esse conhecimento; a documentação – registro da história que se constrói diariamente; e a afetividade – elo entre pessoas e o objeto do conhecimento” (Elias, 2008, p.40). Desses pilares, Gontijo (2011) ressaltou o recurso do livro da vida como meio de registrar as experiências das crianças.

Freinet (1975) baseando-se em sua experiência como professor, criou algumas propostas pedagógicas para serem realizadas com as crianças pequenas, entre elas o *Livro da Vida*. Esse livro funciona como um diário da classe, no qual são registradas, ao longo do ano, de maneiras variadas, as impressões das crianças, seus sentimentos e pensamentos. É no processo

⁶⁵ Os pilares da Escola Moderna defendem que, por meio de trocas e cooperação entre as crianças, elas constroem conhecimentos, diz, assim, de uma escola viva.

de elaboração desse instrumento que se encontram os princípios defendidos pelo autor: o respeito ao pensamento da criança e a valorização dos trabalhos coletivos. (Gontijo, 2011, p.123)

Segundo Freinet (1975), suas técnicas pedagógicas são resultados de um ensaio experimental e não de concepções teóricas. Diferentemente de Montessori, ele não se identificava com a proposição de um método, mas com técnicas que pudessem ajudar o trabalho pedagógico do professor, sendo, portanto, meios e não fins. As propostas para a educação freinetiana se diferenciavam de outras propostas educativas vigentes na época, visto que alguns autores eram médicos, psicólogos ou filósofos que, por falta de instrumentos e técnicas, não convertiam suas ideias em ações concretas (Freinet, 1975).

Com relação às técnicas educativas defendidas por Freinet, Elias e Sanches (2007) argumentam que a via de aquisição de conhecimento é a conduta natural e universal da experiência tateante, ou seja, valoriza a experiência que deve anteceder o estudo de regras e leis; a criança prefere o trabalho individual ou em grupo, vivido em comunidade cooperativa, incluindo, nesse espaço de vida coletiva, o próprio educador. Um regime autoritário na escola não forma cidadãos para a democracia.

Percebe-se que a Pedagogia desse educador se pauta em utensílios e técnicas modificadores do clima da sala de aula e do comportamento do professor. Freinet (1975) costumava registrar diariamente suas observações sobre os gestos e os pensamentos de seus alunos como meio para conhecer a personalidade de cada criança. Atualmente, a observação, a experimentação e a comparação representam as bases para uma educação cooperativa que se pretende ser “motor condutor do progresso social e moral da sociedade” (Elias, 2008, p.23).

Para Freinet (1975), a análise crítica, que surge da realidade escolar e vivenciada pelos alunos em seu meio, tem grande importância para uma prática educativa colaborativa e participativa. Essa proposta pedagógica inovadora está na visualização de “um processo ensino-aprendizagem que considere os envolvidos como verdadeiros cidadãos, sujeitos críticos que analisam a realidade e interferem nela” (Elias & Sanches, 2007, p.158).

Na proposta freinetiana, o aluno se conscientiza de que não é o único, mas sabe também de sua importância como sujeito central, ativo e participativo no trabalho escolar para transformar a realidade. Nessa escola, a organização da classe tem origem na dinâmica traçada pelos alunos, como também o que estudar parte de seus interesses. São turmas cooperativas e multisseriadas, visando oferecer à criança a oportunidade de acompanhar e identificar qual grupo está mais próximo de seu nível de conhecimento nas diferentes áreas do saber. Essa dinâmica dá a ela a oportunidade de conviver com diferentes grupos de alunos, com níveis diferentes de conhecimento e, conseqüentemente, propicia-lhe aprender o que ainda não conhece, ensinar o que já é de seu conhecimento, reforçar o que já sabe, elevar sua autoestima e contribuir com sua formação social. Caso esse movimento não seja possível nas escolas, Freinet (1975) considera o intercâmbio entre turmas, ou até mesmo entre escolas, como forma de promover uma educação participativa, de troca, que valoriza o aluno por meio do seu conhecimento (Elias & Sanches, 2007).

Segundo os autores,

A Pedagogia Freinet é uma proposta educativa coerente e de profundo compromisso com a criança e com a sua efetiva participação na escola, na família e na comunidade. Para compreendermos sua contribuição com uma Pedagogia da infância, é preciso analisá-la em uma perspectiva dialética: de construção e reconstrução constantes. A Pedagogia Freinet caracteriza-se por sua dimensão social, que defende uma escola centrada na criança, vista não como indivíduo isolado, e sim como parte de uma comunidade 'a que ela serve e que a serve', que tem direitos e deveres, entre os quais o direito ao erro. (Elias & Sanches, 2007, p.167)

A base do ensino para Freinet (1975) é a pesquisa: método natural. Precursor desse projeto na Educação Infantil, aponta que a criança não precisa de métodos preestabelecidos para aprender. Ela é capaz de adquirir conhecimento observando

o que encontra a seu redor. Para que isso ocorra, é só a instigar. No campo escolar, é a professora a responsável por propor experiências para a criança buscar novos conhecimentos (Elias & Sanches, 2007).

Elias e Sanches (2007) descrevem a distinção feita por Freinet (1975) para o atendimento das faixas etárias da educação infantil. Para o educador, existem três etapas nesse seguimento da educação, e as necessidades educacionais delas são diferentes: (i) Período de pré-ensino: do nascimento até por volta dos 2 anos, refere-se ao período quando a criança procura familiarizar-se com o mundo. “Para esse período, prevê atividades em parques, jardins públicos e espaços livres, nos quais as crianças possam ter contato direto com a natureza através de experiências tateantes” (p.161); (ii) Jardins-de-infância: dos 2 aos 4 anos. “Nesse período que precede a educação sistemática, o educador deve deixar a criança entregue a múltiplas experiências, as quais servirão de ensaios preparatórios para que atinja por si a eficiência social, antes de atingir a etapa seguinte” (p.162); (iii) “A escola maternal e infantil: dos 4 aos 7 anos. É o período em que a criança inicia a ordenação de sua personalidade” (p.162) e organiza a as suas experiências tateantes no plano experimental.

Defensor do diálogo e da cooperação entre as crianças no processo educacional, Freinet (1975) destaca a relevância da transformação do espaço escolar “mediante o desenvolvimento dos métodos ativos, da organização cooperativa e dos canais de comunicação com o meio natural e social” (Fleuri, 1998, p.9). A partir dessa compreensão, Freinet (1975) produziu técnicas de ensino que atuam como fio condutor de uma educação pautada na livre expressão e na cooperação, a fim de estabelecer uma educação diferente da sua época, ou seja, possibilitar a participação dos envolvidos no processo educacional, a cooperação entre eles e o desenvolvimento da autonomia desde a primeira infância (Fleuri, 1998).

IV.2.5 Pedagogia Pickler – Emmi Pikler (1902–1984)

Uma observação que alimenta
a relação com a criança e
que se dá no vínculo.

Appell e David (2021, p.125)

As investigações de Emmi Pikler privilegiaram os estudos voltados para ações educativas e de cuidado às crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. A pediatra e educadora húngara socializou importante trabalho e tornou-se referência para compreender a educação na primeiríssima infância, principalmente para “ajudar os bebês a construir-se e a crescer” (Golse, 2021, p.11) por meio de suas potencialidades congênitas.

Confiança é a palavra que melhor representa o pensamento de Emmi Pikler para a educação e o cuidado com os bebês. Essa pediatra tinha forte credibilidade de que o bebê, desde o nascimento, tem iniciativa para explorar suas possibilidades de viver neste mundo, “Pois, a criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento” (Falk, 2021, p.47).

A Pedagogia de Pikleriana tematiza o bem-estar físico, psíquico e afetivo da criança desde o nascimento a partir de quatro princípios norteadores:

Valor da atividade autônoma; valor de uma relação afetiva privilegiada e importância da forma particular que convém lhe atribuir em um quadro institucional; necessidade de favorecer na criança a tomada de consciência dela mesma e do seu ambiente; importância de um bom estado de saúde que subentenda, mas também resulte da boa aplicação dos princípios precedentes. (Appell & David, 2021, p.51)

Inexiste hierarquia entre esses princípios. Eles se completam, formando uma unidade. Precisam ocorrer constantemente de forma sincrônica e respeitar o ritmo e as aptidões naturais de cada criança. A deferência da individualidade na

abordagem de Pikler é essencial para que o crescimento espontâneo do bebê ocorra em seu tempo, como também é fundamental a oferta de condições básicas, conscientes e pertinentes com a proposta de estímulos de potencialidade natas para o desenvolvimento de habilidades motoras, afetivas e psíquicas (Appell & David, 2021). Dessa forma, organizar espaços apropriados e seguros para as crianças torna-se premissa fundamental para a construção de ambientes coerentes com os propósitos pedagógicos de Pikler, os quais se pautam no preparo do entorno para as crianças sentirem-se bem e desenvolverem-se com autonomia.

Nesse sentido, a tomada de consciência da criança sobre ela mesma e do seu entorno se relaciona a uma estabilidade das ações pedagógicas dentro do espaço e do tempo. Principalmente na relação estabelecida na hora do cuidado é que se tem mais oportunidade de contribuir para que a criança venha a saber “quem ela é, o que lhe acontece, o que é feito para ela e o que ela faz, quem cuida dela e qual o seu ambiente, qual é a sua situação e o que a criança vai se tornar” (Appell & David, 2021, p.55).

Partindo da premissa de que as instituições de Educação Infantil são consideradas como campo para extensas interações e intercâmbio de experiências entre as crianças e entre estas com os adultos, pode-se afirmar que todas as ações desenvolvidas por seus profissionais, que buscam integrá-las nos diversos espaços sociais “são práticas educativas” (Melim & Almeida, 2019):

assim, os momentos de cuidado com bebês são práticas sociais e culturais para que conheçam o mundo e construam sua subjetividade. O educar e o cuidar nos primeiros anos de vida estão profundamente ligados. Dessa forma, os cuidados com os bebês devem ser entendidos como práticas educacionais, pois por meio do cuidado realizam muitas vivências, que resultam em aprendizagens e, conseqüentemente, em desenvolvimento. Por isso, os cuidados devem ser pensados como um conjunto de aprendizagens possíveis realizadas no contexto das relações sociais. Na organização das rotinas para a infância torna-se necessário que, além da preocupação com

a segurança, alie-se a preocupação em suprir a necessidade da criança de movimentar-se, de explorar, e de interagir com os pares, com o espaço e os objetos de maneira mais independente. (p.96)

Diante dessas constatações, a médica evidenciou em seus estudos a necessidade de oportunizar às crianças, incluindo os bebês, experiências que lhes possibilitem adquirir autonomia, liberdade, interação entre as crianças, adultos e ambiente, para desenvolverem seu potencial de forma natural (Melim & Almeida, 2019). Para Emmi Pikler, o princípio de respeito à autonomia e ao ritmo da criança é traduzido no reconhecimento de sua especificidade, de seu tempo e de sua potencialidade natural para construir seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, observa-se a prática da “ética do cuidado em acordo com a ética do sujeito” (Golse, 2021, p.11).

A observação é entendida nessa abordagem pedagógica como um instrumento valioso para que o adulto acompanhe, perceba e utilize as conquistas das crianças no momento em que elas surgem na vivência cotidiana.

Não se trata de uma atitude externa, mas ao contrário, de uma observação que alimenta a relação com a criança e que se dá nesse vínculo, posto que essa atenção não se destina a ‘descrever’ a criança, mas a responder a todas as suas manifestações de vida, de maneira a abri-la para o exterior, dar-lhe segurança e favorecer o seu desenvolvimento. (Appell & David, 2021, p.125)

Para Pikler, o valor da observação recai na atividade espontânea da criança e não na medição do que ela é capaz de fazer em circunstâncias demarcadas e, por isso, os parâmetros para essa observação referem-se “[à] qualidade da atividade, o seu conteúdo, a sua duração e o lugar que ocupa em relação ao comportamento global da criança” (Falk, 2021, p.47). Sendo assim, a observação das atividades da criança, “em seu meio natural”, é essencial para compreendê-la

e para organizar os espaços onde estará inserida, entendendo que as condições promovidas por esses espaços condicionam as possibilidades de realização de suas experiências. Isso explica a afirmação de que o bebê não precisa da intervenção direta do adulto, e nem acelerar o processo de seu desenvolvimento, pois isso não é vantajoso para a criança, pelo contrário, muitas vezes essas intervenções “sabotam”⁶⁶ as crianças desde muito novas.

Dessa maneira, a observação é entendida como participante fundamental do processo pedagógico, uma vez que o adulto está em relação com a criança na qual, além do olhar, se vê estabelecer uma conexão sinestésica. O adulto busca ver o que acontece aqui e agora para propor condições que favoreçam o desenvolvimento da criança⁶⁷. Essa dimensão revela conteúdo afetivo envolvido pelo adulto em uma relação real, consciente e carinhosa. Suas atitudes são guiadas pela necessidade e pelas demandas das crianças. Os adultos não transferem suas expectativas e afetividades para elas, pois são estas que guiam suas atitudes, as quais respeitam suas individualidades (Appell & David, 2021).

Na Pedagogia Pickler, a observação é, portanto, usada como método de investigação sobre situações cotidianas, espontâneas e autônomas de bebês e de crianças pequenas, como também das interações entre adulto e criança. A observação pode ser tanto participante como não participante. Na primeira, o observador participante *“en el sentido de que el observador no está físicamente separado o lo está solo simbólicamente: pueden verle, saben de su presencia, se encuentra en el mismo espacio, pero muestra inequívocamente su distancia”* (Mózes, 2016, p.28). Nessa abordagem, *“La atención que no interviene es el instrumento básico de la pedagogía Pikler, utilizada cada día, y que transmite el mensaje: eres importante, lo que haces es interesante”* (Mózes, 2016, p.30). A

⁶⁶ Palavra expressa por Maria Lúcia Peçanha em uma conversa muito esclarecedora em que gentilmente, e entusiasmada, me concedeu em agosto de 2021 sobre a abordagem de Emmi Pikler. Maria Lúcia é membro da *Association Pikler Internacional* através da Associação Pikler Brasil e, também, membro da *Association Pikler Lóczy France*. Segundo a especialista em Educação Infantil, os registros minuciosos que acompanham as observações das crianças tornam-se ferramenta para reflexões e posterior planejamento de intervenções nos momentos de relação com as crianças e sobre a organização dos espaços.

⁶⁷ Construí essa ideia a partir do curso “Observação de bebês” ministrado por Leila Oliveira Costa, em maio de 2020.

observação não participante refere-se a pessoas indiretamente vinculadas com as crianças, não são responsáveis por sua provisão. Geralmente são pessoas interessadas em conhecer a metodologia da proposta pedagógica, a interação entre adulto e crianças ou mesmo guia sua observação por meio de temas específicos relativos aos espaços, higiene, alimentação e outros.

Nesse “método observacional pikleriano” (Mózes, 2016, p.28), o registro, ou seja, a anotação escrita do que se observa, está presente em três níveis: (i) descritivo, (ii) interpretativo e (iii) explicativo. No primeiro nível, descritivo, a professora anota as manifestações e os comportamentos das crianças para compartilhá-los com as famílias. Esse tipo de registro é diário e se aproxima de uma investigação fenomenológica, apesar de as observações poderem, também, acontecer com base em aspectos escolhidos de antemão. No segundo nível, interpretativo, há participação de outras professoras com suas diferentes observações e anotações. No terceiro nível, envolve intervenção e solução, há transformação na atitude da professora de como executar as propostas a partir das interpretações coletivizadas. A vivência dos três níveis é importante para o observador, pois *“Así puede hacerse consciente de lo frecuentes que son los juicios rápidos, las evaluaciones apresuradas, las intervenciones inmediatas y sin sustento”* (Mózes, 2016, p.28).

IV.2.6 Pedagogia da relação e da escuta: Loris Malaguzzi (1920 – 1994)

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos
cem pensamentos cem modos de pensar
de jogar e de falar.

Malaguzzi (as cited in Edwards et al., 2016, s.p.)

Por meio do poema “As cem linguagens”, uma importante referência para a reflexão sobre a Pedagogia da escuta na EI, Loris Malaguzzi difundiu a ideia de uma criança como sujeito de CEM e não SEM possibilidades de estar e viver neste mundo. O pedagogo foi defensor da teoria de que a criança tem a comunicação como característica nata, e que os adultos devem valorizar as diversas linguagens

utilizadas por ela, motivando-a a se interagir e comunicar-se com os pares, com os adultos e com o ambiente onde se encontra inserida.

A Pedagogia da Escuta idealizada e praticada por esse pedagogo surgiu no século XX, pós-guerra, tendo sua prática iniciada em escolas públicas de Reggio Emilia. Ressalta-se que a sua proposta pedagógica representa uma das principais características da abordagem *reggiana*, a qual se tornou referência mundial em educação infantil.

Segundo Malaguzzi (Edwards et al., 2016) e Rinaldi (2012), foram muitas as inspirações para a construção do projeto educativo de *Reggio Emilia* como o conhecemos atualmente. Os escritos de Maria Montessori (1890–1952) e Rosa Agazzi (1866–1951), por exemplo, foram referências nos pensamentos de Malaguzzi (as cited in Edwards et al., 2016) e Rinaldi (2012) que, além de refletir sobre algumas ideias dessas autoras, reconhecem que muito se avançou em termos de produção escrita na área. Os aportes teóricos escolhidos por Malaguzzi, incluindo Freinet, foram considerados como divergentes das propostas nomeadas pelo pedagogo como “*los falsos activismos, las simplificadas y devastadoras teorías conductistas, la ingenuidad del naturalismo, las reinterativas opresiones autoritárias, la prepotência de la ciência, los maniqueísmos, las verdades omnipotentes, las violências burocráticas, el inmovilismo de las ideas, etc*” (Malaguzzi, 2017, p.43). De acordo com essa caracterização de algumas abordagens educacionais, pode-se entender que há silenciamento e nenhuma escuta da criança.

O contexto de escuta, por outro lado, é criado quando os indivíduos se sentem legitimados para representar suas teorias e oferecer sua interpretação de uma questão específica:

É aqui que a escola entra: em primeiro lugar, ela deve ser ‘um contexto de múltipla escuta’, envolvendo professores e crianças, individualmente e em grupo, que devem escutar a si mesmos e aos outros. Esse conceito de múltipla escuta sobrepõe-se à relação tradicional de ensino aprendizagem. O foco muda para a aprendizagem – a autoaprendizagem da criança e a

aprendizagem alcançada pela turma de crianças junto com os adultos.

(Rinaldi, 2016, p.238)

Na sua asserção relativa à escuta, Rinaldi (2012) relaciona sua compreensão com a capacidade de crianças e adultos desenvolverem uma “teoria interpretativa, uma narração que dê sentido a eventos e objetos do mundo” (p.123). Nessa lógica, toda e qualquer teorização necessita ser comunicada e escutada para existir.

Para Bondioli e Mantovani (1998), a nomeação das práticas educativas em creche como Pedagogia da escuta refere-se, principalmente, à necessidade de diferenciá-la dos outros segmentos escolares. Coloca-se no centro da intervenção educativa o sistema de trocas sociais, reconhecendo que é por meio delas que se cria um conjunto de significados chamados pelas autoras de “histórias sociais”. Essas histórias são constituídas em contextos particulares e situadas em regras, espaços, tempos, rotinas que condizem com as especificidades do grupo em questão. Ao assentir essa realidade, a educadora ganha força ativa, uma vez que se aproxima das expectativas do grupo com o qual está trabalhando. Essa dinâmica abre possibilidades de planejar situações de aprendizagens com espaços inéditos, provocadores, próximos às necessidades das crianças, além de permitir múltiplas oportunidades de construção de relações entre os envolvidos no processo educacional.

Trata-se, portanto, de uma Pedagogia que vê a professora e a criança inteiras, como protagonistas. A criança com pouca idade não é apenas uma aluna. Ela se espalha por todo o mundo através das culturas infantis, da manifestação de suas obras tridimensionais, dos desenhos inventivos que também mostram a tridimensionalidade do real, do imaginário, dos jogos e dos movimentos que ocupam o espaço em tempos diferenciados do tempo do capital. (Faria, 2007, p.285)

Não podemos deixar de pensar, também, sobre os significados construídos por aquele que escuta a criança, sabendo que a escuta é filtrada por sistemas de referências, e esse fato interfere na construção do processo educativo. Segundo as reflexões de Wallon, Werebe (1986, p.68) compreende que, ao tentar interpretar a criança em suas “manifestações lacunares e inconscientes”, o adulto a relaciona com seu sistema de referência que, segundo o autor, é

Feito de interesses que ele sabe serem os da criança e aos quais confere uma consciência mais ou menos obscura; de predestinações, cuja promessa ele gostaria de apreender em si; de hábitos; de conveniências mentais ou sociais com as quais ele mais ou menos se identificou; e de lembranças que imagina ter guardado de sua própria infância. (Wallon, 1986, as cited in Werebe, 1986, p.68)

Sendo assim, os significados que a educadora produz a partir de sua escuta são potencializados quando vividos em contextos de partilha e de colaboração. Segundo Rinaldi (2014), a Pedagogia da relação e da escuta instiga também a educadora na elaboração de teorias interpretativas para construir sentidos ao que acontece.

Como síntese sobre as ações de escutar, Altimir (2011) entende a escuta como uma atitude que cria um clima receptivo envolvendo crianças, famílias e professores. É a escuta que situa o adulto como observador que não descreve o que vê, mas interpreta, pois participa com sua subjetividade da realidade observada. Assim sendo, as ações de escutar e observar se integralizam e se constituem em metáfora para a relação entre todos os que participam da educação das crianças.

De acordo com Malaguzzi (2017), a Pedagogia da Relação está estreitamente ligada com a Pedagogia da Aprendizagem. A premissa é de que a aprendizagem tem relação com as capacidades e as expectativas das crianças e com as competências profissionais, culturais e educativas do adulto. Segundo Malaguzzi, tem-se de cultivar um terreno que considere e provoque conexões entre o cognitivo,

o relacional e o afetivo para desenvolver interações “*que existen entre desarrollo y aprendizaje, la reciprocidade y la interdependência relacional del lenguaje, del pensamiento, de las acciones, de la autonomia personal e interpersonal, el valor del contexto y de los processos comunicativos*” (Malaguzzi, 2017, p.55).

Contudo, Malaguzzi (2017) explica que a Pedagogia da Relação deve ser reconhecida como uma dimensão de um sistema cujos elementos estão em interação dinâmica e que compartilham a mesma finalidade. Nesse sentido, a força está no aumento das redes comunicativas, porque a ideia é poder expandir e qualificar instrumentos “*relacional-interactivos*” que alimentem o curso das atividades, dos intercâmbios e conflitos, evidenciando problemas cognitivos, afetivos e expressivos. Com isso, ampliam-se códigos linguísticos, favorecendo as participações individuais e grupais que requerem formas de comunicação importantes para o desenvolvimento da autonomia.

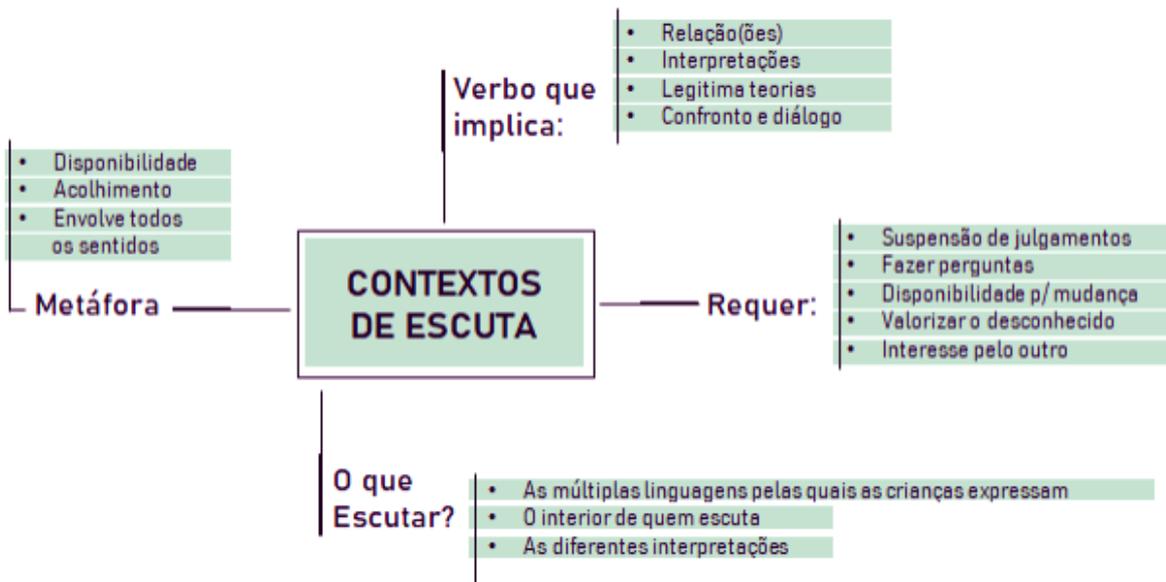
A Pedagogia da relação e da escuta é entendida como uma metáfora que, segundo Rinaldi (2012), apoia-se em uma concepção de criança como sujeito de competência e de direitos. A autora mostra o quanto a criança é ativa e que suas teorias de mundo, construídas desde muito cedo, são elaboradas nas relações estabelecidas por ela com a realidade e com os adultos.

A estreita relação entre a escuta e as relações sociais é, também, evidente e importante para o desenvolvimento da criança. A escuta condiciona e é condicionada pelas relações intimamente ligadas a uma perspectiva comunicativa que pressupõe o interesse por quem se disponibiliza a escutar para compreender motivações, pensamentos e comportamentos, enfim, para se aproximar e entender os sentidos que vão construindo em meio a explorações e relações que estabelecem com tudo a sua volta.

De acordo com Rinaldi (2014), a escuta se relaciona com a formulação de teorias provisórias, visto que são necessárias uma narração e uma interpretação às quais deem sentido aos acontecimentos e precisam ser compartilhadas, comunicadas. Percebe-se, então, que para essa autora, a escuta é muito mais que ouvir uma criança, por expor um contexto mais amplo e complexo, podendo ser representado como no mapa mental (cf. figura 11);

Figura 11

Pedagogia da escuta (inspirada em Rinaldi, 2014, pp.82- 83)



IV.3 Pontos de convergências: propostas em diálogo

É importante considerar que, na intenção de qualificar a Pedagogia e ao mesmo tempo caracterizá-la, há uma procura por delinear princípios e condutas na construção de um ambiente educativo para as infâncias. O que tem, então, de comum entre essas abordagens pedagógicas? A centralidade acontece não somente na criança, mas também nas relações que o grupo de crianças estabelece com a materialidade a sua volta, entre elas mesmas, com as professoras, no ambiente em que participa. Há, também, a confiança e a credibilidade no movimento livre e espontâneo das crianças como ação estruturante do desenvolvimento infantil. Assim, seria oportuno dialogar com essas abordagens para viabilizar a construção e a defesa de um trabalho pedagógico que acolha a complexidade dos elementos do processo educativo, que devem ser norteadores de propostas pedagógicas voltadas para a aprendizagem da criança.

Destaco que essas abordagens indicam valores, princípios e ações que modelam contextos e relações. A questão a ser posta é que tipo de participação, de relação e epistemologias se revelam e a quais fins. O debate e a reflexão a esse respeito são fundamentais para que a identificação com essas abordagens não seja transformada em métodos destituídos da reflexão sobre seus fundamentos,

tornando práticas pedagógicas em modelos a serem repetidos e não construções identitárias, culturais, criadas por um grupo social em determinado contexto e época.

Após refletir sobre essas Pedagogias para infância(s), percebi que os autores com os quais dialoguei defendem algumas ideias em comum, e muitas delas estão presentes na perspectiva de quem adota DP como estratégia pedagógica: a criança, e suas relações com o seu entorno, estão no centro do processo educacional; a observação como meio para se conhecer as crianças; a importância de oferecer meios para ampliar as experiências das crianças para que possam se movimentar e se relacionar com liberdade; o brincar como atividade essencial; o ambiente como um espaço desafiador e motivador.

Nesse sentido, as ações pedagógicas imbricadas na “tessitura” da DP constroem outra narrativa que, mesmo reconhecendo inspirações em experiências anteriores, constituem-se uma estratégia explicitamente relacionada a um posicionamento pedagógico, político e ético. Há anos pesquisadores da infância apontavam tanto as ações de observar e registrar como formas de conhecer as crianças para se pensar o fazer pedagógico quanto, na atualidade, as ações de observar, registrar, interpretar, avaliar para pensar os planejamentos são indicados para dialogarem entre si, sustentadas por princípios, ética, transparência, processos democráticos, emancipadores construídos com a participação das crianças-professoras-instituição-comunidade, por meio da reflexão e da avaliação do processo pedagógico utilizado e não na mensuração do que a criança aprendeu com a atividade proposta. A ideia é saber como a criança aprende, o que se pode fazer para favorecer sua aprendizagem e não medir o quanto ela aprende.

Um dos maiores desafios que a Pedagogia para a(s) infância(s) apresenta às educadoras de EI na contemporaneidade é trabalhar com as crianças à luz dessa concepção de aprendizagem, entendendo que o desenvolvimento da criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, favoreça e celebre a sua participação.

IV.4 Pedagogias para as infâncias, com as crianças: Educar e cuidar em creche

Os três primeiros anos de vida são essenciais para a estruturação do ser humano em sua totalidade (Didonet, 2003; Alves & Verissimo, 2007; Portugal, 2009). Essa constatação atribui à creche, junto às famílias, a responsabilidade de garantir uma educação cujo fio condutor se apoia em pilares que viabilizam uma formação comprometida com o desenvolvimento integral da criança, desde o nascimento.

Segundo Alves e Verissimo (2007), “o desenvolvimento físico, psíquico e social do ser humano depende, em grande parte, dos cuidados referentes a atenção, nutrição, estimulação, acolhimento, compreensão e carinho” (Alves & Verissimo, 2007, p.14) dedicado à criança, principalmente no início de sua vida. Nesse sentido, a ausência de ações pedagógicas, que promovam de forma consciente o ato de cuidar sustentado nesses pilares, pode comprometer as potencialidades cognitivas, emocionais e relacionais da criança, prejudicando-lhe não apenas a infância, mas também a vida adulta.

Nesse sentido, refletir sobre educação em creche é pensar em educar e cuidar como categorias complementares e entrelaçadas, nutrindo as práticas pedagógicas com os pilares necessários para o desenvolvimento de uma educação comprometida com a qualidade do atendimento a crianças de 0 a 3 anos.

O cuidar em creche tem caráter pedagógico tanto quanto o educar, e a conexão dessas duas ações é indispensável e indissociável, quando se pensa em propiciar à criança “a conquista da linguagem, a exploração do próprio corpo e dos movimentos, o desenvolvimento da autonomia, a percepção do mundo e a atuação sobre ele” (Nono, 2010, s.p.). Essa autora argumenta que

Falar de cuidado e educação na Educação Infantil significa tratar de todas as situações presentes neste espaço como possibilidades de desenvolvimento para as crianças. Momentos como banho, sono, alimentação, troca de fraldas representam tempos e espaços privilegiados de contato das crianças com os adultos presentes nas creches e pré-escolas

e também com as outras crianças. Não se trata de atender de forma mecânica às necessidades básicas dos meninos e meninas, cuidando para que fiquem sempre limpos e saciados. Trata-se, sim, de aproveitar cada situação para proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. Trata-se de aproveitar cada situação para observar as particularidades de cada criança, oferecendo-lhe, inclusive, momentos de atenção individual, mesmo nas situações coletivas (Nono, 2010, s.p.).

Contudo, Matos (2018) ressalta que a educação em creche tem uma trajetória histórica associada à ideia de assistência à família atrelada à guarda de suas crianças pequenas, sendo que, em suas funções, o ato de cuidar, emparelhado a ações mecânicas para satisfazer as necessidades básicas da criança, era o escopo de suas intenções, “ainda que imbuídas de afeto e apoio emocional, fundamentais para crianças entre os 0-6 anos” (Matos, 2018, p.71).

Com a construção, também histórica, da valorização da creche como um espaço social, apto a contribuir com o desenvolvimento integral da criança, o ato de cuidar passou a ser entendido em “uma nova acepção, mais ampla e mais imbricada no educar, parecendo inevitável que, quem cuida, educa, e quem educa, cuida” (Matos, 2018, p.71). Para Didonet (2003), “não há conteúdo ‘educativo’ na creche desvinculado dos gestos de cuidar. ‘Não há um “ensino”, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora de progressiva autonomia a criança” (p.9).

Embora as concepções desses autores tenham se expandido na atualidade, não se pode afirmar que as teorias deles circulam com primazia em todas as instituições de Educação Infantil. De acordo com Matos (2018), alguns profissionais da EI ainda consideram o ato de cuidar como uma atividade irrelevante, dissociada de conhecimento e de valor pedagógico e, ao praticá-lo, o reconhecimento profissional das professoras é mitigado. Assim, tendem a se afastar dessa responsabilidade, imputando-a ao campo familiar.

Bernardo (2018), no entanto, demonstra em seus estudos que a ideia de cuidar é inerente ao ser humano e tem como objetivo possibilitar ao sujeito cuidado, evolução, melhoria de suas condições, transformação, além de ocorrer dentro de um contexto de reciprocidade, dependência mútua, não sendo, dessa forma, um ato unilateral. Nesse sentido, Duarte (2018) aponta o cuidar como “uma prática estruturadora da relação do indivíduo ao seu ambiente e aos outros que com ele convivem” (p.12). Costa (2018) entende “a significação do cuidado enquanto dimensão estruturante do desenvolvimento humano” (p.146).

Diante de tais afirmações, percebe-se que cuidar não é uma atividade desprovida de reflexão, envolvimento, participação, afetividade, pois é uma ação imbuída de intenções relacionais, emotivas, sociais, distanciando-se de paradigmas ainda existentes na prática da educação infantil, segundo os quais cuidar é uma ação inferior, desconectada de ações educativas.

Os atos de cuidar e educar integrados e flexíveis na infância, sustentados por respeito à individualidade, propiciam agregar-se ao coletivo sem o uniformizar. Essa característica permite “responder às necessidades de cada criança e família” (Costa, 2018, p.49), produzir uma educação inclusiva, promotora e estimuladora de habilidades.

Para ilustrar essa teoria, recorro a Nono (2010) ao chamar a atenção para dois relatos de Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (2003) que descreve formas diferentes de cuidar em creche, abordando o banho, atividade que faz parte da necessidade básica e rotineiras da criança. No primeiro relato, a pesquisadora descreve uma experiência vivida de forma mecânica, desprovida de reflexão e sem empatia. No segundo relato, demonstra a dimensão do cuidar e do educar em creche, valorizando a rotina do banho, atividade reconhecida por muitos como destituída de caráter pedagógico, para criar um espaço de aprendizagem construtiva, de interação, de afeto e de formação humana.

Primeiro relato:

Duas educadoras compunham a situação, com um grupo de 15 crianças de 2 a 3 anos. O ritmo de umas e de outras era bem diferenciado. Enquanto as educadoras, automática e rapidamente, desempenhavam as tarefas de

despir, lavar, secar e vestir uma criança após a outra, as crianças eram submetidas a um contínuo e longo tempo de espera. De início, permaneciam em penicos encostadas à parede. Quando chegava sua vez, eram pegadas, esfregadas, enxaguadas e deixadas, ainda pingando, no estrado, para esperar a vez de serem vestidas e penteadas pela outra educadora. Terminada essa rotina, as crianças ficavam à espera da rotina seguinte, sendo repreendidas se não ficassem quietas e silenciosas. Pouca ou nenhuma oportunidade era propiciada a elas de ter alguma autonomia na situação, desfrutar o prazer da água no corpo, interagindo e brincando umas com as outras. A organização dessa situação de cuidado estava claramente educando as crianças a serem submissas e passivas, sem iniciativa e autonomia. (Rossetti-Ferreira, 2003, as cited in Nono, 2010, s.p.)

Segundo relato:

Essa mesma rotina do banho pode ser trabalhada de forma completamente diversa. O ambiente e a rotina podem ser organizados de maneira a oportunizar às crianças o desenvolvimento autônomo de uma série de habilidades, como despir, lavar, enxugar, vestir e calçar a si próprias e às outras. Podem ter ocasião de experimentar a textura e outras qualidades da água, do sabão e das esponjas. Podem ajudar os outros ou cuidar deles, ou serem cuidadas por eles... Com isso, estaremos exercendo um cuidado/uma educação que as coloca em uma posição mais ativa, de alguém competente para interagir, aprender e exercer uma série de funções. (Rossetti-Ferreira, 2003, as cited in Nono, 2010, s.p.)

Ao analisar esses relatos, verifica-se que, para desenvolver uma educação, na qual a parceria cuidar e educar esteja presente, é necessário que as professoras tenham acesso a uma formação de qualidade e continuada. O encaminhamento dado na rotina do banho, no segundo relato, tem base em conhecimento específico sobre educação infantil. Possivelmente é fruto de investimento em formação de professoras que atuam nesse segmento educacional (Rossetti-Ferreira, 2003, as cited in Nono, 2010).

É essencial que a professora de creche identifique cada criança como um ser singular, com suas possibilidades e potencialidades para desenvolver o próprio conhecimento por meio de suas experiências, de seus atos. O conhecimento e a observação da educadora sobre o desenvolvimento de cada criança propiciam-lhe enxergá-la como ser único, com singularidades próprias. Essa visão ajuda-lhe a conhecer as necessidades individuais da criança, além de servir para organizar e adequar o planejamento com propostas de experiências educativas, “organização dos tempos, espaços, mobiliário e materiais que, por sua vez, proporcionam outras experiências à criança” (Dias et al., 2013, p.15).

Na linha de pensamento de Dias et al. (2013), novamente se constata que o trabalho com crianças em creche demanda “conhecimentos específicos, competências e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida” (Portugal, 2011, p.49) e não se apresenta de forma engessada.

Nesse contexto, e acordo com Portugal (2011), é essencial no programa de creche a presença de:

- Educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias.

- Grupos pequenos de crianças e uma *ratio* criança-adulto baixa, associados à baixa rotatividade e mobilidade dos técnicos, assegurando-se continuidade nos cuidados à criança (pp.49-50).

Refletindo sobre o currículo para crianças de zero a três anos, Portugal (2010b, p.52) entende que deve “assegurar segurança e estabilidade emocional, alimentar a curiosidade e o ímpeto exploratório, desenvolver o conhecimento social e promover autonomia”. Essa autora segue afirmando que a aquisição de outras aprendizagens pode ocorrer em outros momentos da vida da criança.

Também é essencial que no currículo para creche conste o

brincar e as várias oportunidades de exploração e experimentação diversificada que desafiam e amplificam o mundo da criança. Interações, cuidados de rotina, actividades livres e jogos, estando o adulto sempre disponível, são as grandes estratégias de desenvolvimento curricular, sem esquecer a importância do estabelecimento de relações colaborativas, ‘alianças’ com as famílias, dimensões determinantes da qualidade dos serviços de creche. Efectivamente, o currículo tem de assegurar uma transição suave entre a casa e a creche, incorporar experiências familiares, atitudes sensíveis e calorosas por parte dos adultos. (Portugal, 2010b, p.53)

Para Matos (2018), a formação da criança deve transitar fora de construções formais, priorizando um currículo construído para forçar reflexões na “centralidade das suas intervenções dando lugar e espaço para as emoções e os afetos, onde abraçar, cuidar, limpar lágrimas, rir, emocionar-se é uma realidade” (p.74).

Por essa razão, o currículo para creche deve ser pensado para além de um documento norteador de “ensino” como tarefa essencialmente transmissiva. Melhor dizendo, deve ser uma ferramenta pedagógica pensada com a finalidade de contribuir com o processo de aprendizagem da criança, individualmente e/ou em

grupo, reconhecendo-a como ser de sentimentos, emoções, que vive experiências em diversos espaços sociais, as quais devem dialogar para descortinar dados condizentes com sua realidade e sua necessidade, permitindo-lhe, assim, a construção de propostas de vivências progressivas e significativas que contribuam com o processo de formação na infância.

Ao descrever o ambiente da creche, Simiano (2015, p.82) destaca que “a forma como planejamos e organizamos os espaços coletivos de educação e cuidado dos bebês expõe uma intenção pedagógica”. Nesse sentido, diz ser fundamental o planejamento de ambientes dentro de contextos que permitam “a acolhida, o desafio, a exploração, a participação e expressão de crianças e adultos partilhado e comungando o mesmo espaço” (Simiano, 2015, p.82).

Diante dessa perspectiva de educar e cuidar, o propósito da creche não se materializa na ideia de um local para a criança “passar o tempo”, enquanto os pais trabalham fora do lar. A creche é um espaço para garantir uma formação adequada, fundamentada em conhecimentos de estudos e práticas focadas na especificidade infantil na sua integralidade e não em conhecimentos balizados em teses do senso comum, sem embasamento científico. Não basta gostar de criança, ter boas intenções, ser carinhosa para assumir o trabalho nessa área. Educar em creche requer profissional capacitado, formação continuada, ambiente desafiador e seguro que, de maneira integrada, possa colaborar com a aprendizagem da criança.

Este estudo defende que a educação em creche transcorre pela integração do ato de cuidar e educar com intenções formativas, fundamentadas em Pedagogias para a criança, desenvolvidas por estudiosos reconhecidos, alguns deles apresentados neste capítulo. As teorias para a infância aqui estudadas não concebem a criança em posição de receptora, passiva e invisível em relação a sua aprendizagem. Essa perspectiva provoca a ressignificação de ações a serem utilizadas nas instituições de educação infantil, como planejar, observar, registrar, interpretar e avaliar de maneira articulada e reflexiva.

Diante de tal constatação, reafirmo o interesse com esta tese em alargar e difundir a compreensão sobre a DP como estratégia pedagógica que, a princípio, articula processos/ações fundamentais para promover uma formação integral de qualidade, participativa, humanizada, libertadora, emancipadora e democrática.

Capítulo V - Como agulhas de um tear. Uma Revisão Integrativa Dialógica e Reflexiva sobre a Documentação Pedagógica

Nos últimos vinte anos, o interesse em pesquisar a Educação Infantil alargou-se devido à conscientização da relevância desse segmento educacional, à conectividade dos atos de cuidar e educar na primeira infância, bem como pela constatação do direito das crianças de 0 a 3 anos a uma educação de qualidade intencionalmente organizada (Knauf, 2020). Essas pesquisas fizeram emergir a DP como estratégia pedagógica participativa, democrática, dinâmica que vai ao encontro das aspirações de crianças no espaço escolar, compreendo-as na centralidade do processo educacional e apresentando estratégias pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento integral delas, respeitando-lhes as singularidades.

A DP difundiu-se nos espaços educacionais voltados para a infância a partir das experiências nas escolas de *Reggio Emilia* na segunda metade do século XX. Enquanto o conhecimento da DP como instrumento pedagógico progrediu, o reconhecimento de sua relevância para materializar as experiências das crianças e contribuir para a qualidade das práticas pedagógicas otimizadas no espaço da Educação Infantil evidenciou-se.

Após sua disseminação, diferentes países a ela recorreram para registrar as experiências de suas crianças e avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas na EI à luz das observações registradas pelas professoras no cotidiano escolar, inclusive, fazendo-a constar em diretrizes governamentais para a Educação Infantil.

Moreover, this increase in significance is reflected in the way documentation is taken into account in governmental guidelines for ECE. For example, in

many countries documentation is mentioned in educational plans and curricula as an indicator or criterion of quality. (Knauf, 2020, p.11)⁶⁸

Knauf (2020) identificou este cenário em países como a Suécia, Finlândia, Nova Zelândia, Inglaterra, Alemanha, e afirma que em cada um desses países a documentação está ancorada em estruturas governamentais. Para além disso, a autora também ressalta que as diretrizes da UE e da OCDE referenciam a documentação e a considera como uma ferramenta fundamental para a qualidade e o desenvolvimento profissional na EI.

Reafirmando a larga difusão da DP, Fleet et al. (2017) mostram que instituições infantis de diferentes nações aderiram à DP em seus processos pedagógicos e apresentam propostas educativas de alguns países que indicam sua utilização na educação da primeira infância:

- a) Austrália: os documentos indicados pelo Quadro e Normas Nacionais de Qualidade para a educação infantil colocam a proteção e o bem-estar da criança no centro do processo educacional e incluem a responsabilidade de documentar suas aprendizagens às instituições infantis, conforme a *Australian Children's Education & Care Quality - ACEQA* (Austrália, 2017). Cabe ressaltar que a avaliação do serviço educativo australiano deve se ater ao uso da documentação como forma de avaliar e apresentar a qualidade e o resultado do programa de ensino. A documentação faz parte de um ciclo envolvendo planejamento e avaliação:

Assessment and planning cycle: The assessment and planning cycle process includes: observation, analysing learning, documentation, planning, implementation and reflection. This ongoing process is used by educators,

⁶⁸ “Além disso, esse aumento de significância se reflete na forma como a documentação é levada em consideração nas diretrizes governamentais para a Educação Infantil. Por exemplo, em muitos países, a documentação é mencionada nos planos e currículos educacionais como um indicador ou critério de qualidade” (Knauf, 2020, p.11).

with support from the educational leader and in partnership with families and other professionals, to design programs that enhance and extend each child's learning and development. ⁶⁹ (Fleet et al., 2012, p.618)

- a) Contexto britânico: os valores e os princípios da DP vão se tornando mais visíveis no Reino Unido, Escócia e Inglaterra. Esses países consideram que essa abordagem pedagógica requer dos profissionais uma parceria com a comunidade escolar, para juntos identificarem o que as crianças sabem, fazem e têm interesse em conhecer. Essas informações se configuram como suporte para planejarem as propostas a serem oferecidas às crianças. As ações de observar, documentar e refletir sobre o aprendizado da criança apresentam-se como uma das melhores maneiras de apoiar o desenvolvimento infantil na perspectiva britânica. Reed e Walker (2017) apontam para o crescimento de valores e princípios da DP na EI nesses países e citam um relatório sobre a prática pedagógica nesse segmento educacional, no qual há informações sobre os esforços das instituições infantis para valorizar a interpretação dos educadores sobre onde a criança se encontra cognitiva, emocional, socialmente e como aprendem no contexto escolar. Nesse esforço, reconhecem a potencialidade e a contribuição que a Documentação Pedagógica disponibiliza ao conhecimento e à prática dos professores na rotina escolar;
- b) Canadá: A política nacional de educação desse país, desde 2015, abandonou a visão assistencialista e limitada de educação que atendia a um grupo pequeno de crianças. A busca das instituições de

⁶⁹ “Ciclo de avaliação e planejamento: O processo do ciclo de avaliação e planejamento inclui: observação, análise da aprendizagem, documentação, planejamento, implementação e reflexão. Esse processo contínuo é usado por educadores, com o apoio do líder educacional e em parceria com famílias e outros profissionais, para elaborar programas que realcem e estendam a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança” (Fleet et al., 2012, p.618).

El no Canadá é voltada para a construção de um currículo⁷⁰ apoiado em brincadeiras, que dão leveza ao aprendizado e potencializam a curiosidade e a “exuberância” natural própria da infância. Os documentos direcionados à El são elaborados por quem tem contato direto com as crianças e as famílias. Essas pessoas informam as expectativas das crianças e das professoras à equipe pedagógica e ajudam a observar e registrar o progresso das educadoras e das crianças em suas vivências educacionais. Nem todas as instituições foram influenciadas pelas práticas de DP em *Reggio Emilia*.

A DP se constitui de ações que envolvem registros de memória e de reflexão, em dimensões avaliativas e comunicativas. Essas dimensões, que lhes são próprias, tornam-na uma estratégia coerente com uma prática educativa que intenciona atribuir qualidade ao trabalho pedagógico, não só por mobilizar o planejar, observar, registrar, refletir e avaliar⁷¹, mas também por dar visibilidade a toda essa dinâmica, concebendo as experiências vivenciadas pelas crianças como referências a serem consideradas na construção do projeto pedagógico, além de constituírem conteúdos a serem socializados com a comunidade escolar. Documentar pedagogicamente implica recorrer aos registros, analisá-los, tomar decisões, tendo-os como fio condutor, para o direcionamento de propostas de experiências apresentadas às crianças no decorrer do processo educativo; comunicar às famílias sobre os acontecimentos cotidianos na instituição; confrontar pontos de vista com seus pares de trabalho; replanejar e/ou planejar novas vivências significativas que possibilitam o desenvolvimento integral das crianças.

O processo de documentar pode utilizar um ou mais tipos de registros para compreender, valorizar e potencializar as experiências das crianças no contexto escolar:

⁷⁰ Segundo o autor, os serviços para crianças estão sob a responsabilidade do serviço social.

⁷¹ Essas ações envolvidas nos processos de documentação, dentro de um contexto projetual, muitas vezes implicam novos planejamentos, reconhecidos como relançamentos. Segundo Rustichelli (2020, p.173), o relançamento “representa o aprofundamento da investigação colocada em prática”. Reelaborando as hipóteses iniciais, novos objetivos de pesquisas são lançados implicando redefinições e projeções de contextos.

This material can take many forms, including, but not limited to, anecdotal records of children's interactions, concrete artefacts in the form of photographs, examples of the children's work at different stages of completion, audio and video recordings, sketches and graphs (Buldu, 2010, p.1440).⁷²

Nessa linha de pensamento, Buldu (2010) afirma que documentar envolve análise dos trabalhos produzidos, reflexão e compartilhamento das experiências por meio de representações visuais. Ou seja, essa prática não se restringe a um “juntar registros”, pois envolve intencionalidade, planejamento e, sobretudo, produz memória, promove reflexão, provoca o repensar as práticas pedagógicas e seus modos avaliativos, implicando, com isso, possíveis redirecionamentos dos planejamentos da professora. Esse movimento ocorre em um contexto interativo e comunicativo, abrangendo educadores, crianças e famílias, dando visibilidade à ação pedagógica, às experiências e à aprendizagem das crianças.

Por concordar com Buldu (2010) e por me identificar com essa estratégia pedagógica, interessei-me por aprofundar minha compreensão sobre conceitos e práticas da DP. Com essa finalidade, realizei buscas em bases de dados científicos para fundamentar meu entendimento sobre o tema, uma vez que a revisão da literatura se faz necessária para gerar maior compreensão sobre o conhecimento, representando, inclusive, um dos primeiros passos às investigações científicas.

Segundo Botelho et al. (2011), há duas maneiras de realizar essa revisão: a narrativa e a sistemática. A narrativa é a mais tradicional, não utiliza “metodologia para a busca das referências, nem as fontes de informação utilizadas, ou os critérios usados na avaliação e seleção dos trabalhos. Constitui-se, basicamente, da análise da literatura, da interpretação e análise crítica pessoal do pesquisador”

⁷² “Este material pode assumir várias formas, incluindo, mas não se limitando a, registros anedóticos de interações das crianças, artefatos concretos na forma de fotografias, exemplos do trabalho das crianças em diferentes estágios de conclusão, gravações de áudio e vídeo, esboços e gráficos” (Buldu, 2010, p.1440).

(Botelho et al., 2011, p.125). A sistemática envolve a utilização de um método, constituindo-se como uma síntese de estudos a partir de uma questão. Essa revisão tem sido utilizada por pesquisadores nas áreas de saúde e educação para caracterizar o estado da arte do tema de interesse. Sob o guarda-chuva das revisões sistemáticas, encontram-se três métodos: a sistemática, a integrativa e a *scoping review*. Para esta pesquisa, escolhi realizar uma Revisão Integrativa (RI) com o objetivo de mapear as publicações que abordam os conceitos e as práticas relacionadas à Documentação Pedagógica na Educação Infantil.

V.1 O Método da Revisão Integrativa

Em relação à Revisão Sistemática (RS), Botelho et al. (2011) diz que essa escolha permite “imitar o viés de seleção de artigos, avaliá-los com espírito crítico e sintetizar todos os estudos relevantes em um tópico específico” (p.5). Essa é uma maneira de conhecer a produção acadêmica para traçar um panorama científico a respeito do tema de interesse.

Entre as revisões sistemáticas, a integrativa é mais abrangente, incluindo estudos experimentais e não experimentais. Além de abordar dados da literatura teórica e empírica, apresenta vastas finalidades e cria panorama de conceitos (Souza & Carvalho, 2010).

De acordo com o grupo Anima (2014), a RI está dividida em sete etapas, as quais utilizei nesta pesquisa (cf. figura 12):

Figura 12

Passos para uma revisão bibliográfica sistemática



Fonte: Botelho et al. (2011, p.125). Citado em: Manual de Revisão Bibliográfica Sistemática Integrativa (2014).

V.1.1 Formulação da pergunta

A pergunta de revisão foi elaborada por meio da estratégia Problema, Conceito e Contexto (PCC)⁷³, que preconiza como elementos fundamentais o acrônimo: P – Problema, C – Conceito e C – Contexto, adaptado para a área de educação. Foram definidos os elementos: P – conceitos e práticas, C – Documentação Pedagógica e C – Educação Infantil para a busca dos dados. Diante disso, a pergunta de revisão integrativa adotada foi: Quais são os conceitos e práticas relacionados à Documentação Pedagógica na Educação Infantil?

V.1.2 Localização dos estudos

A busca de obras sobre o tema foi realizada nas bases de dados científicos Scopus, *Web of Science (WoS)* e *Education Resources Information Center (ERIC)*. Essas bases foram selecionadas pelo fato de apresentarem um expressivo número de publicações indexadas na área da educação. A coleta de dados foi realizada em março⁷⁴ de 2020.

Segundo a pergunta de revisão, foram definidos os seguintes termos de busca (cf. quadro 8).

Quadro 8

Lista de termos utilizada para a busca nas bases de dados

Problema		Conceito		Contexto
“conceptions and practices” OR “conception” OR “practices” OR “idea” OR “conceiving” OR “experience”	AND	“pedagogical documentation” OR “documentation”	AND	“early childhood education” OR “young children” OR “early years pedagogy” OR “child education”

⁷³ Essa estratégia foi elaborada por pesquisadores na área de saúde e adaptada pela Educação para favorecer a busca de produções científicas em bases de dados. Peters et al (2020).

⁷⁴ 27 de março de 2020.

Os termos foram identificados a partir dos artigos encontrados na literatura e selecionados por mim. Em seguida, realizei buscas nas bases de dados selecionadas para a revisão integrativa com diferentes arranjos entre os termos, prevalecendo como estratégia de busca final: ("*pedagogical and documentation*") and "*early childhood education*").

Por esses termos, a base de dados buscou somente os artigos que abordavam essa temática em conjunto; em seguida, os artigos que abordavam "*early childhood education*". O mapeamento da revisão foi feito em sites de estudos tanto nacionais quanto internacionais sobre a temática, sendo que há predomínio de publicações em inglês.

Os artigos nas bases de dados foram selecionados, independentemente da data de publicação, nas línguas portuguesa, espanhola e inglesa. No que se refere aos critérios de elegibilidade, foram incluídos os artigos científicos que apresentavam o termo DP no título e ou resumo e disponíveis na íntegra. Foram excluídos os estudos que não estavam relacionados à Educação Infantil e que não apresentavam a DP na questão de pesquisa.

Nas fontes de pesquisas utilizadas, foram selecionados 117 artigos das bases de dados. Após ler o título e o resumo, aplicar critérios de inclusão e exclusão, foram escolhidos 34 artigos que compuseram a amostra final.

V.1.3 Avaliação crítica dos estudos

Sem utilizar um instrumento específico para a avaliação crítica dos artigos selecionados, considerei apenas os artigos revisados por pares no processo de publicação, bem como contei com minha experiência e a das orientadoras na área da metodologia.

V.1.4 Coleta de dados

As informações coletadas nos artigos científicos selecionados na revisão correspondem a título, autores, ano de publicação, país no qual foi realizado o estudo, objetivo do estudo, tipo de estudo, conceitos e práticas relacionados à DP.

V.1.5 Tratamento e análise dos dados

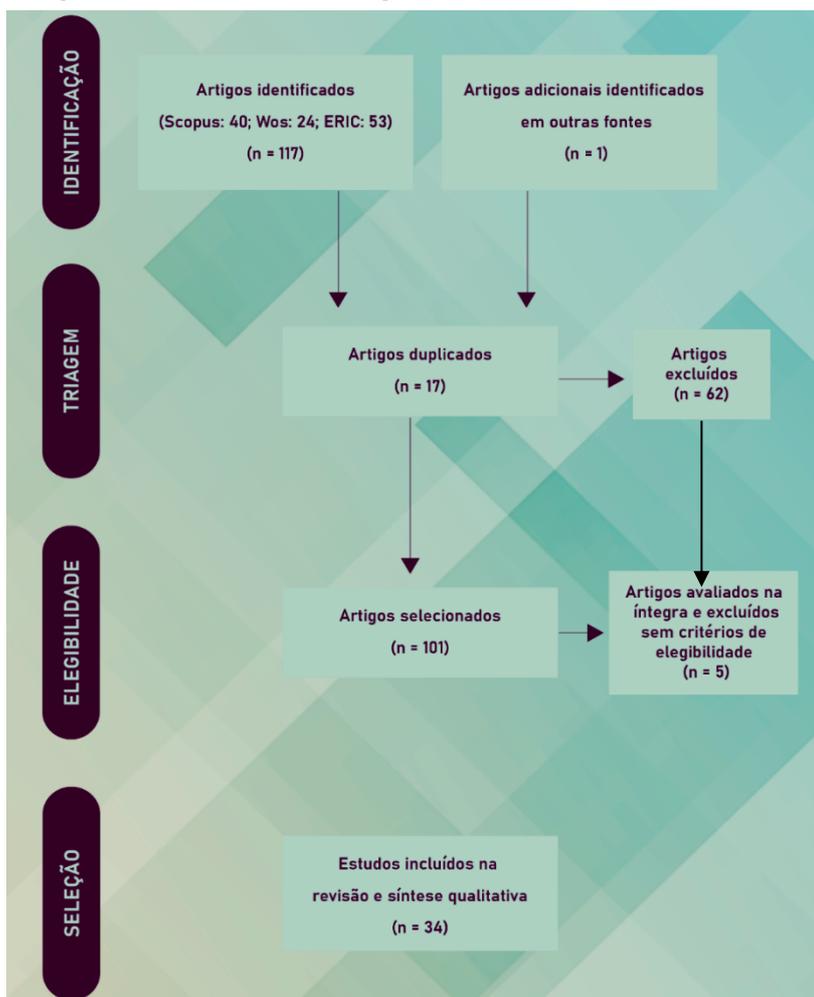
Os artigos selecionados para leitura na íntegra foram inseridos no *software webQDA* por meio do sistema de fontes internas no formato pdf. A caracterização

dos estudos foi realizada por meio do sistema de codificação de acordo com a funcionalidade de classificação, enquanto as categorias foram definidas de maneira dedutiva pelos códigos árvore. A primeira categoria esteve relacionada aos conceitos de DP apresentados nos artigos. A segunda categoria esteve associada às práticas formativas, reflexivas, comunicativas e colaborativas, avaliativas e de memória.

V.1.6 Resultados

Nesta seção, serão apresentados os dados encontrados na pesquisa de acordo com as etapas da RI. Para tal fim, utilizei *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), organizando a busca e a seleção dos artigos analisados como apresento no fluxograma (cf. figura 13).

Figura 13
Artigos analisados - Fluxograma



Na primeira leitura dos artigos, identifiquei o tipo de estudo, países em que foram produzidos e objetivos de investigação como descrevo no Apêndice A.

Ao levantar a data das publicações selecionadas para esta RI, percebi um crescimento no número de artigos publicados a partir de 2012, sendo que se destacou como o ano em que mais ocorreram publicações sobre o tema desta pesquisa, isto é, sete artigos. Em 2019, foram seis artigos⁷⁵ publicados. Esse resultado indica um crescimento de pesquisas envolvendo DP no intervalo de tempo selecionado.

O interesse de estudiosos pela pesquisa sobre DP apareceu em trabalhos desenvolvidos em diferentes países. Os artigos selecionados nesta RI envolveram 19 países. O maior número pertence à Alemanha (5 + 2 – estudos comparativos); Finlândia (4 + 1 estudo comparativo); Itália (3 + 1 comparativo); Suécia (3 + 1 comparativo) e EUA (3). Dessas pesquisas, quatro artigos foram resultados de estudos realizados em pelo menos dois países, sendo que em três deles o objetivo era a comparação entre os países participantes da pesquisa para a utilização da DP (Moss, 2007; Jensen, 2018; Knauf, 2019) e apenas um, Hostyn et al. (2020) não teve essa intenção. Hostyn et al. (2020) pretendiam coletar dados para ampliar a compreensão sobre o uso da DP, considerando as diferenças entre organizações e políticas educacionais na Bélgica e na Finlândia.

Nos artigos selecionados para esta pesquisa, a escolha dos pesquisadores por estudos qualitativos foi predominante, sendo o Estudo de Casos Múltiplos com maior incidência sete artigos, seguido de Estudo de caso seis. Logo depois, aparecem o relato de experiência três que precede Estudos Etnográficos e Estudo Documental ambos os estudos com dois artigos cada. Porém ainda há presença de outros tipos de estudo: Revisão comparativa; Pesquisa colaborativa; Pesquisa-ação; Estudo exploratório; Estudo fenomenológico e Estudo descritivo, no total de onze tipos. Em trinta e quatro artigos, oito não explicitaram o tipo de estudo realizado.

Chamou-me a atenção a diferença entre os estudos com ênfase na educação pré-escolar e na creche. Na totalidade dos artigos selecionados, treze apontaram

⁷⁵ Cabe lembrar que a busca dos artigos aconteceu em março de 2020, justificando o número reduzido de produções neste ano: somente uma.

quantidade. Das palavras na nuvem, chamou-me a atenção, também: aprendizagem, professores, pesquisa, desenvolvimento, práticas, famílias, processo, conhecimento, ensino, avaliação, qualidade, compreensão e experiências⁷⁷. Pelo levantamento que será apresentado a seguir sobre conceituações para DP, notei que essas palavras fazem parte do universo das discussões dos autores aqui pesquisados e de trabalhos de outros autores, difundidos por outras vias de comunicação.

Percebo, neste estudo, o sentido da documentação alinhado a uma concepção que dá visibilidade à criança e à infância, assim como está conectado à aprendizagem de crianças e professoras em um contexto entendido tanto como educacional, como pedagógico. Também é possível inferir que o desenvolvimento da prática pedagógica na DP é direcionado à criança e às famílias reconhecidas como coparticipantes do desenvolvimento das crianças. Os processos pedagógicos na perspectiva da DP podem ser avaliados como de qualidade, entendendo o termo qualidade como construção de significados, pautados em experiências que constroem compreensões críticas.

V.1.7 Discussão

Para a discussão dos resultados da RI, organizei as categorias em dois grupos:

- 1) Conceito
- 2) Práticas
- 3) DP e formação profissional
- 4) DP e a dimensão reflexiva
- 5) DP e a dimensão avaliativa
- 6) DP e a dimensão comunicativa e colaborativa
- 7) DP como ferramenta de memória
- 8) DP: construção e visibilidade de identidade(s)
- 9) Desafios

⁷⁷ A ordem das palavras seguiu o critério de maior frequência para menor frequência nos textos.

V.1.7.1 Conceito

A tarefa de conceituar DP é complexa, devido a sua construção, seja para entendê-la seja para vivenciá-la no contexto escolar. Ao retornar estudo realizado no começo desta tese sobre os documentos oficiais em Portugal e no Brasil percebi que a definição da DP não está suficientemente explícita. Esse fato também é mencionado por Rintakorpi (2016) ao dizer que os currículos finlandeses não definem documentação e destaca o uso da literatura acadêmica sobre centros de educação infantil como referências à DP cujo procedimento possibilita tornar visíveis e abertos à reflexão os processos e os pensamentos de crianças e adultos.

Quando percebi a complexidade de se definir a DP, distanciei-me dessa intenção e busquei construir significado(s) a partir da revisão integrativa e das leituras e dos estudos por mim realizados ao longo desses anos.

Nesta RI, encontrei o termo DP entrelaçado a seus processos, seus produtos e suas implicações pedagógicas, formativas e relacionais. As afirmações de alguns autores, podem servir de exemplo neste sentido: 1) *“Documentation, in the broad sense, refers to the ongoing and collaborative process of observing and recording children’s work”*⁷⁸ (Fleck et al., 2015, p.3); *“The pedagogical documentation is at the heart of processes of learning and teaching consenting a clear understanding of educational aims, curriculum content and pedagogy”*⁷⁹ (Sousa, 2019, p.372); *“The pedagogical documentation is a means to reflect on the lived congruence of the day to day pedagogic intentionality”*⁸⁰ (Sousa, 2019, p.373); e *“pedagogical documentation as a central strategy to study, reflect, and communicate about children’s and adults’ learning within the day to day pedagogical development”*⁸¹ (Fochi, 2019, p.339).

⁷⁸ “Documentação, em sentido amplo, refere-se a um processo contínuo e colaborativo de observação e registro do trabalho das crianças”

⁷⁹ “A Documentação Pedagógica está no âmago dos processos de aprendizado e ensino, permitindo uma compreensão clara dos objetivos educacionais, conteúdos curriculares e Pedagogia”

⁸⁰ A Documentação Pedagógica é um meio de refletir sobre a coerência vivenciada na intencionalidade do cotidiano pedagógico.

⁸¹ “Documentação Pedagógica como estratégia central do estudo, refletir e comunicar a respeito do aprendizado das crianças e dos adultos dentro do desenvolvimento pedagógico cotidiano”.

A corroborar, Bowne et al. (2010) também trazem algumas contribuições na mesma lógica apresentada anteriormente:

*pedagogical documentation, in the education field, is the process of gathering evidence of children's learning through observations, work samples and conversation transcripts; children's and teachers' reflections are then analyzed, interpreted and shared through such means as dialogue. Pedagogical documentation is not only a way of making children's learning visible, it also helps to make our thoughts, ideas, and interpretations of learning visible.*⁸² (Bowne et al., 2010, p.49)

Diante desse fato, passei a identificar trechos que remetessem à conceituação/concepção e não a uma definição de DP. Após a leitura dos trechos, separei as concepções em cinco grupos: a DP “como”; a DP “é”; a DP “envolve”; objetivos/funções da DP e tipos de DP. Para entender toda essa gramática complexa que estrutura a compreensão sobre a DP, organizei os quadros a seguir (cf. quadros 9 e 10):

Quadro 9
Concepções sobre a DP: “COMO”

Advérbio	Conceito	Autor
	Parte de um processo de avaliação	Basford e Bath (2014)
	Processo	Bowne et al. (2010)
	Traços de aprendizagem	Wien et al. (2011)
	Um processo de design para a invenção do currículo em um contexto específico	
	Prática que apoia o processo de aprendizagem das crianças	Knauf (2015)
	Ferramenta	
	Processo educacional	
	Estratégia	Bowne et al. (2010) Knauf (2015)

⁸² “Documentação Pedagógica, no campo educacional, é o processo de colher/juntar evidências do aprendizado infantil por meio de observações, amostragens de trabalhos e transcrições de conversas; as reflexões das crianças e dos professores são, então, analisadas, interpretadas e compartilhadas através de meios como diálogo. DP não é somente uma maneira de tornar visível o aprendizado das crianças, ela também ajuda a visibilizar nossos pensamentos, ideias e interpretações do aprendizado.”

Práticas de Documentação Pedagógica em creche.
Um estudo em Portugal e no Brasil

COMO		Fochi (2019)
	Escuta visível	Fochi (2019)
	Tornar a aprendizagem visível	Pettersson (2015)
	Prática ou processo	
	Método inclusivo de avaliação, planejamento e desenvolvimento de ECI	Rintakorpi e Reunamo (2017)
	Atividade de apoio para o desenvolvimento profissional	Hostyn (2020)
	Instrumento pedagógico	
	Ferramenta dialógica	
	Prática de observar, registrar, interpretar e compartilhar	
	Produção de conhecimento pela professora	Picchio et al. (2012)
	Pesquisa do professor	Picchio et al. (2012) Wien et al. (2011)
	Artefato cultural	Lazarri et al. (2013)
	Ferramenta metodológica	
Ferramenta para mudança do currículo	Ebbeck e Chan (2011)	

Quadro 10

Concepções sobre a DP: “É” e “ENVOLVE”

Verbo	Conceitos	Autores
É	Processo de coleta de evidências da aprendizagem das crianças.	Bowne et al. (2010)
	A história do professor sobre o movimento de compreensão das crianças	Wien et al. (2011)
	Encontro relacional que requer empatia tanto emocional quanto intelectual.	
	Contraponto ao posicionamento do professor como juiz onisciente da aprendizagem.	
	História de pesquisa sobre a aprendizagem das crianças construída a partir de uma pergunta ou inquérito sobre a “propriedade” de professores, crianças ou outros.	
	Processo dialético baseado em vínculos afetivos e também poético.	Bath (2012)
	Fundamental para ver, refletir, compreender e transformar a Pedagogia desenvolvida com crianças.	Sousa (2019)
	Meio de refletir sobre a congruência vivida na intencionalidade pedagógica do dia a dia.	
	Âncora para desenvolver o empoderamento dos educadores em conectividade com o empoderamento das crianças.	
	Método para monitorar a prática de alguém com crianças.	Hostyn (2020)
ENVOLVE	Observação e manutenção de registros das memórias, pensamentos e ideias das crianças, incluindo amostras de seu trabalho em vários estágios de conclusão e de várias maneiras, em uma espiral contínua de atividade.	Fleck et al. (2015)
	Consciência participativa	Wien et al. (2011)
	Conteúdo e processo. O conteúdo é material gravado – notas escritas, gráficos de observação, diários, fitas de áudio, fotografias, slides, fitas de vídeo e assim por diante. O processo usa conteúdo para envolver professores, crianças e pais no diálogo, negociação e construção de significado.	Kang e Walsh (2018)

A ideia da DP como processo que envolve professores, crianças e famílias para dar visibilidade e valorizar o que as crianças pensam e produzem na escola foi empregada por diferentes autores (Bowne et al., 2010; Wien et al., 2011; Bath, 2012; Basford & Bath, 2014; Pettersson, 2015; Knauf, 2015; Kang & Walsh 2018).

Kang e Walsh (2018) e Rintakorpi et al. (2014) retomam Dahlberg e Moss (2007) para argumentarem que há também conteúdo na DP e não somente processo. Para os autores, o conteúdo refere-se aos registros do que falam e fazem crianças e professores. Fleck et al. (2015) sintetiza essa ideia ao reconhecer que a DP se refere a um processo contínuo e colaborativo de observação e registro do trabalho desenvolvido com as crianças.

Além dessas maneiras de apresentar a DP, encontrei também indicações de suas intencionalidades e funções. McKenna (2003) e Knauf (2015) apontam várias funções da DP tais como: manter o envolvimento dos pais com as instituições infantis, permitir que eles tenham mais consciência das experiências pedagógicas de seus filhos e filhas; possibilitar as crianças verem seus esforços valorizados; quanto aos professores, além de permitir a avaliação do próprio trabalho, promovem trocas de experiências. Por fim, cria-se um arquivo de memória sobre as histórias das crianças, das professoras e da própria instituição.

A DP está também relacionada a um currículo de um contexto específico que envolve pesquisa da professora sobre os pensamentos e os sentimentos das crianças (Wien et al., 2011). Diferentemente de um currículo padronizado, pautado na transmissão de saber, a DP é uma história de pesquisa *“built upon a question or inquiry ‘owned by’ the teachers, children, or others, about the learning of children”*⁸³ (p.2). O currículo desenvolvido com base na DP torna-se significativo, porque conduz investigações e permite aos professores compreenderem melhor as crianças (Bowne et al., 2010). Com isso, há produção de conhecimentos por parte da professora que lhe permite monitorar o próprio desenvolvimento por meio de um mapeamento do desenvolvimento da criança (Picchio et al., 2012).

⁸³ “Construída sobre uma questão ou investigação ‘possuída pelos’ professores, crianças ou outros, a respeito da aprendizagem da criança”.

Os termos “documento” e “documentação” foram largamente utilizados nos artigos, porém somente Pettersson (2015) procurou defini-los. Para o autor, o “documento” refere-se ao objeto físico como o registro escrito, a fotografia e os objetos. O termo “documentação” refere-se ao ato de documentar, como coleta de informações (documentos registrados), e o produto desse ato. Diante de tal afirmação, entendo que “documento”, para esse autor, refere-se aos registros (anotações, fotos, vídeos) e à documentação como o processo envolvendo a coleta desses registros. Porém, nessa acepção, eu incluiria o produto final da documentação também na categoria de “documento”, uma vez que, quando se torna material a ser divulgado, a DP converte-se em um objeto cujas repercussões dependem do uso que os sujeitos farão dele. Por esse motivo, percebo que nem todo documento tem conectividade com a documentação. A relação intrínseca entre eles só se realiza quando existem reflexões críticas e quando se pratica o ato de produzir documentação. Caso contrário, suas conexões rompem-se, e o documento perde seu valor reflexivo e propiciador de críticas transformadoras existentes no processo da DP.

Com relação aos tipos de DP, Knauf (2015, 2017) diz que, na Alemanha, predominam portfólios, painéis (expositores de parede) e apresentação dos trabalhos das crianças. Bowne et al. (2010), além de portfólios e painéis, acrescentam os diários e as notas de campo das observações e das conversas entre as crianças. Para Picchio et al. (2014), a DP pode ser realizada por diferentes meios além dos painéis, como são as exposições de fotos sobre alguma atividade das crianças, suas interações e emoções, assim como vídeos ou relatórios que registram eventos significativos das crianças.

A vasta forma de apresentar a DP reafirma sua característica polissêmica. No início dessa seção, apresentei trechos que me mostraram seus significados entrelaçados a processos, produtos e implicações pedagógicas, sociais e relacionais. Após a análise dos artigos, não só confirmei tal perspectiva, mas, sobretudo, as dimensões política e ética foram também evidenciadas, na medida em que a(s) experiência(s) provocada(s) ao longo de seus processos anuncia(m) vivências participativas, respeitadas, valorizando e reconhecendo cada participante

no processo educativo centrado na coletividade. Cada sujeito participante na educação da criança, incluindo ela própria, são vistos como parceiros.

V.1.7.2 Práticas

V.1.7.2.1 DP e formação profissional

Vários pesquisadores indicam a documentação como promotora de desenvolvimento profissional dos professores: Kang e Walsh (2018); Fleck et al. (2015); Wien et al. (2011); Lazzari et al. (2013); Hostyn et al. (2020); Savva e Erakleous (2018) e Picchio et al. (2014).

A compreensão das professoras iniciantes sobre as crianças, por meio das análises de documentações, repercutiu fortemente em suas formações profissionais, suscitando questionamentos, ampliando o envolvimento com as crianças e com o pensar sobre planejamentos a partir das reflexões que a documentação provoca (Kang & Walsh, 2018). Percebe-se que, além de ampliar o envolvimento com as crianças, a perspectiva formativa profissional reflexiva em registros apresenta relação com a compreensão que se tem sobre a criança, assim como o que fazer para aprofundar nessa compreensão (Wien et al., 2011).

Fleck et al. (2015) reafirmam a importância da prática da DP no desenvolvimento profissional das professoras quando indicam sua realização em oficinas e programas de formação continuada: *“Based on this literature, early childhood teaching programs as well as continuing professional development workshops could be offered around implementation of documentation or elaboration training”*⁸⁴ (p.18).

Tendo em vista o valor formativo da DP quando compartilhada entre profissionais da educação, Lazzari et al. (2013) relatam uma experiência com programas de intercâmbio profissional organizados em três eixos:

⁸⁴ “Com base nesta literatura, programas de ensino da primeira infância, bem como workshops de desenvolvimento profissional contínuo, podem ser oferecidos em torno da implementação de documentação ou treinamento de elaboração”.

*study visits, where practitioners present their service to colleagues coming from other settings; (b) field observations of everyday practices in the 'host service'; (c) practitioners' meetings during which the educational project of each service and its documentation is presented and discussed collectively.*⁸⁵
(p.139)

Essa experiência, vivenciada no processo de formação de educadores no contexto italiano, apropria-se da documentação e reconhece o valor do intercâmbio, das práticas pedagógicas documentadas entre as profissionais da educação de diferentes áreas geográficas, para o crescimento profissional e transformações do ato de educar em EI. A perspectiva coconstrutiva dessa prática é ressaltada por aumentar a reflexividade dos profissionais em ambiente coletivo, promovendo, inclusive, a participação das crianças e dos pais nesse processo.

A dimensão formativa da DP, para Hostyn et al. (2020), é confirmada ao redimensionar as relações das professoras com as crianças e com suas próprias práticas, implicando possibilidades de transformações de suas ações. Ainda sobre esse ato, os autores dizem que

the documenting process can increase the understanding and awareness of the pedagogue about one self, one's attitudes, activities and relationships with children, or conflicts between learned theories and practice, thus

⁸⁵ “visitas de estudo, onde os profissionais apresentam seus serviços a colegas vindos de outros ambientes; (b) observações de campo de práticas cotidianas no ‘serviço de acolhimento’; (c) reuniões de profissionais durante as quais o projeto educacional de cada serviço e sua documentação são apresentados e discutidos coletivamente”, tradução com base em Lazzari et al. (2013, p.139).

*supporting and developing the professional growth and development of educational activities.*⁸⁶ (p.403)

Esse levantamento se aproxima do posicionamento de Nóvoa (1992) e Tardif e Lessard (2005), já que esses autores entendem o trabalho docente sistematizado por meio do diálogo coletivo como mais condizente com a profissão do magistério. Assim, defendem que a formação de professores deva processar-se em uma perspectiva de interação compartilhada para corresponder às expectativas da profissão docente.

Isto posto, entendo que o ato das professoras documentarem as experiências vivenciadas pelas crianças nas instituições infantis fomenta experiências formativas. As ações de observar e registrar possuem significados que despertam reflexões e questões sobre conceitos e fazeres pedagógicos, possibilitando transformações nas interações entre crianças, professores e conhecimentos.

V.1.7.2.2 DP e a dimensão reflexiva

A Documentação Pedagógica tem como característica ser dinâmica, apresentar-se dentro de um contexto e possibilitar à educadora um melhor conhecimento sobre a criança e sobre o grupo com o qual compartilha experiências educativas. Essa dinâmica, vivenciada por adultos e crianças em conjunto, mostra-se produtiva e democrática por não se limitar a reflexões individuais e hierárquicas, permitindo discussões coletivas em sua prática. O diálogo é um componente essencial na DP, pois “*questions, values, emotions, ideas, and beliefs*”⁸⁷ (Bowne et al., 2010, p.50) são valorizadas para se construir significado(s) coletivamente. O pensamento não é entendido separadamente da linguagem e dos contextos, pelo contrário, estão conectados, estabelecendo interações (Bowne et al., 2010). Esses modos de diálogo auxiliam a professora a entender a criança e/ou o grupo de

⁸⁶ “O processo de documentação pode aumentar a compreensão e a consciência do pedagogo sobre si mesmo, suas atitudes, atividades e relacionamentos com as crianças, ou conflitos entre as teorias aprendidas e a prática, apoiando e desenvolvendo assim o crescimento profissional e o desenvolvimento de atividades educacionais”, tradução com base em Hostyn et al. (2020, p.403).

⁸⁷ “perguntas, valores, emoções, ideias e crenças”, tradução com base em Bowne et al. (2010, p.50).

crianças com o qual trabalha, inclusive entender a própria prática pedagógica (Björklund & Alkhede, 2017).

As narrativas expressas na DP expõem as percepções de adultos acerca dos conteúdos de aprendizagem (Björklund & Alkhede, 2017). O material fotográfico, inclusive, é reconhecido como uma ferramenta⁸⁸, um suporte de conteúdo de reflexão para fazer a aprendizagem visível (Savva & Erakleous 2018).

Relacionada essa categoria à anterior, ainda sobre essa visibilidade, pesquisadores dizem que, por meio da DP, é possível que a aprendizagem seja vista e observada e, dessa maneira, a professora pode ser provocada a realizar investigações, influenciando-lhe, portanto, a formação profissional. Nessa perspectiva, a DP é entendida como ferramenta para formação docente: Savva e Erakleous (2018); Hostyn et al. (2020); Picchio (2014). Ainda a respeito da relação entre reflexão e formação docente, Hostyn et al. (2020) entendem a reflexão como “*(purposeful inter-subjective process, which causes transformation in our attitudes, beliefs and practical skills)*”⁸⁹ (p.409). Dessa forma, a DP é uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento profissional, pois só é possível refletir sobre a profissão com a explicitação da prática pedagógica.

Segundo Fleck et al. (2015), Hostyn et al. (2020) e Picchio (2012), as ações de analisar as produções das crianças e o posterior compartilhamento dos “produtos” (entendido na sua forma material/publicável) provocam reflexões que influenciam a construção de futuros planejamentos e a inovação das práticas. Além dessa possibilidade de projetar novas propostas, McKenna (2003) afirma que a reflexão é também uma ferramenta para a formação contínua de professoras. Ressalta, no entanto, que não somente os adultos refletem sobre os processos de aprendizagem das crianças, pois, por serem elas sujeitos partícipes de seus

⁸⁸ Escolho a palavra ferramenta ao invés de instrumento, tendo em vista que o termo “ferramenta” possui sentido mais amplo. Além de se referir a um instrumento (aparelho, objeto) para um trabalho, também se refere a um sentido simbólico em que, por exemplo, a inteligência é uma ferramenta para o sucesso. <https://www.dicio.com.br/ferramenta/>.

⁸⁹ “processo intersubjetivo proposital, que causa transformação em nossas atitudes, crenças e habilidades práticas”, tradução com base em Hostyn et al. (2020, p.409).

aprendizados, refletem sobre as próprias experiências quando participam das documentações (Björklund & Alkhede, 2017).

Notei a especificidade do pensamento reflexivo evidenciada nesse contexto, isto é, não se trata de um pensamento “comum”, como ideias desordenadas e fortuitas no sentido pensado por Dewey (1979). Para Picchio et al. (2012, 2014), a postura reflexiva é ressaltada na DP quando os registros realizados tornam-se objetos de investigação e chamam a atenção para a “dimensão colegiada” da reflexão na “atividade documental”. O fato da DP ser compartilhada permite a visibilidade dos pensamentos de quem participa do processo e, dessa maneira, a reflexão se dá distanciada do contexto da ação, caracterizando-se como reflexão sobre a ação. O objetivo da documentação é, desse modo, “*is to make both pedagogical practices and children’s perspectives visible and open for reflection.*”⁹⁰ (Paananen & Lipponen, 2018, p.78). Na continuidade desse pensamento, Ebbeck e Chan (2011) dizem que a utilização da DP provoca pensamento reflexivo sobre as naturezas ética e moral nas escolhas envolvidas em seus processos.

Por fim, encontrei menções a respeito da reflexão na avaliação da experiência das crianças. Segundo Picchio et al. (2012), professoras apontam que partilhar com colegas não participantes do contexto educacional analisado, por estarem afastadas da prática em questão, implica reflexão em nível superior⁹¹. Hostyn et al. (2018) indicam que as pré-escolas, na Suécia, devem documentar suas práticas para fins pedagógicos e avaliativos, utilizando-se de fotos e vídeos para a reflexão tanto das professoras quanto das crianças.

Diante do exposto, compreendi que o refletir nessa dinâmica se constitui dentro da própria prática da documentação a qual não se restringe aos momentos

⁹⁰ “é tornar as práticas pedagógicas e as perspectivas das crianças visíveis e abertas para reflexão” tradução com base em Paananen e Lipponen (2018, p.78).

⁹¹ Baquero (2001), apoiando-se nos estudos de Vygotsky, apresenta dois grupos para se referir aos processos psicológicos: os elementares e os superiores. O primeiro, chamados de “elementares”, faz menção aos processos que são compartilhados com outras espécies como condições necessárias para o desenvolvimento dos superiores, mas não são suficientes para esse fim. O outro grupo, os processos psicológicos “superiores”, são conscientes e voluntários e não se constituem pela evolução de um organismo, mas pela mediação cultural. A memória, segundo o autor, apresenta-se nos dois grupos. Quando ocorre por condicionamento, é do tipo elementar, assim como nos animais. Na instância superior, a memória institui-se por meio de instrumentos semióticos, por exemplo, trocar o relógio de braço para lembrar de situação/ação a ser realizada.

em que ocorrem os registros. É na coletividade da equipe nas instituições, junto com as famílias, no espaço social educacional de pertencimento, que a reflexão ganha status epistêmico. A presença da autorreflexividade tem importância significativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, além de proporcionar uma expansão do horizonte social que permite encontrar outras maneiras de se relacionar com a vida, com o trabalho e com a criatividade. Para isso, é necessário adotar uma Pedagogia que busque a reflexão e a comunicação, realizadas por profissionais comprometidos com o ato de refletir. Dialogar e compartilhar experiências de práticas pedagógicas é um dos caminhos para se adotar atitudes reflexivas.

Neste contexto, tais atitudes se viabilizam por meio da compreensão dos sentimentos, dos interesses, das ideias e da potencialidade da criança. A professora que utiliza a documentação como estratégia pedagógica possibilita a abertura de espaço para desenvolver um trabalho fundamentado na análise e na reflexão crítica de suas observações, podendo, dessa forma, interpretar, avaliar e compartilhar como a criança aprende e se desenvolve aos interessados por essa informação.

V.1.7.2.3 DP e a dimensão avaliativa

Depois da busca sobre “conceitos para DP”, a “avaliação” foi o tema mais identificado nos artigos, demonstrando que a discussão sobre a relação entre DP e avaliação é objeto de interesse de vários pesquisadores. Para iniciar a apresentação dos dados levantados sobre essa relação, cabe entender a presença de dois termos: “*assessment*” e “*evaluation*” no material pesquisado. Das 50 palavras mais recorrentes nos artigos analisados, “*assessment*” está na trigésima posição, enquanto “*evaluation*” não aparece na relação.

Os significados⁹² desses dois termos são assim definidos:

⁹² <https://keydifferences.com/difference-between-assessment-and-evaluation.html>.

*Assessment is defined as a process of appraising something or someone, i.e. the act of gauging the quality, value or importance. As against, evaluation focuses on making a judgment about values, numbers or performance of someone or something. Assessment is made to identify the level of performance of an individual, whereas evaluation is performed to determine the degree to which goals are attained.*⁹³ (Surbhi, 2017, s.p.)

Com isso, entendo que a escolha por utilizar com mais frequência o termo “assessment” diz de uma concepção que indica o valor da avaliação na discussão e nas práticas com DP, em seu sentido formativo. Inclusive a avaliação associada à perspectiva formativa foi identificada em vários artigos: Kang e Walsh (2018); McKenna (2003); Bath (2012); Rintakorpi et al. (2014); Basford e Bath (2014); Björklund e Alkhede (2017); Pettersson (2015); Picchio et al. (2014); Knauf (2015, 2018, 2019); Fleck (2015) e Picchio et al. (2012).

Para McKenna (2003), o portfólio é um tipo de documentação e, como tal, permite à professora compreender com mais profundidade as crianças e adotar uma perspectiva formativa de avaliação. Diz ainda que os pedagogos suecos procuram distingui-lo de avaliações padronizadas, por exemplo, avaliações comparativas. A defesa dos suecos é por um portfólio que apresente os interesses específicos das crianças. McKenna (2003) afirma, também, a proximidade da elaboração de portfólios com uma avaliação formativa, pois esse documento ajuda as professoras a entenderem em que momento as crianças se encontram em seus processos de desenvolvimento, e assim projetar caminhos de aprendizagens futuras. Para Knauf (2016), os portfólios oferecem, também, oportunidades de as crianças se autoavaliarem e refletirem sobre suas aprendizagens. Em outra publicação, Knauf (2018) diz que o Ministério de Educação da Nova Zelândia indica

⁹³ “‘Assessment’ é definido como um processo de avaliar algo ou alguém. Isto é, o ato de medir a qualidade, o valor ou a importância. Por outro lado, ‘evaluation’ refere-se a fazer o julgamento dos valores, números e desempenho de algo ou alguém. Um ‘assessment’ é feito para identificar o nível do desempenho de um indivíduo, enquanto ‘evaluation’ é feita para determinar o grau que um objetivo foi alcançado”, tradução com base em Surbhi (2017).

três ações envolvidas na avaliação por meio do uso de Histórias de Aprendizagem (HA): perceber, reconhecer e responder, considerando as implicações dessas HA para o pensar e o fazer pedagógico para e com as crianças.

Opostamente à avaliação somativa, a DP se incorpora aos processos de aprendizagem das crianças e contribui com o desenvolvimento delas. Por isso é entendida como formativa e descentralizada, diferenciando-a de uma avaliação padronizada. A avaliação na DP apresenta a aprendizagem da criança pelos relatos narrativos e recursos visuais, informações obtidas por meio de observação, registro, interpretação e de seu compartilhamento. Nesse enquadramento, a avaliação é entendida não como julgamento, mas como percepção e interpretação realizadas pela professora acerca das crianças em determinados contextos, para compreender-lhe as necessidades e suas especificidades para se desenvolver (Bath, 2012).

Sendo assim, a DP e a avaliação andam juntas, apontando caminhos a serem trilhados visando entender e acompanhar o desenvolvimento da criança. A avaliação na perspectiva dessa prática pedagógica é coletiva, inclusive conta com a participação das crianças, as quais têm oportunidade de refletir sobre suas vivências e aprender com suas experiências. Esse movimento configura a DP como um meio democrático de promover aprendizagem e o diálogo reflexivo, exercendo, assim, um papel importante na avaliação institucional (McKenna, 2003). Nessa mesma linha de pensamento, Basford e Bath (2014) afirmam que a observação não pode ser ferramenta para avaliação somativa baseada em critérios postos em um currículo, mas deve estar aliada à avaliação e à documentação como processos formativos. A avaliação, dessa maneira, refere-se a um processo colaborativo em que se documenta a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças *“as an ongoing learning journey that is reflective of the culture and practice of the community the setting serves”*⁹⁴ (p.120). Ainda sobre avaliação formativa e somativa, Pettersson (2015) associa a avaliação formativa pensada para o futuro, enquanto a somativa enfatiza o passado.

⁹⁴ “como uma jornada de aprendizagem contínua que reflete a cultura e a prática da comunidade que o ambiente serve”, tradução com base em Basford e Bath (2014, p.120).

O ponto de partida para a avaliação, segundo Knauf (2019), é o comportamento das crianças, compreendendo-as no centro da dinâmica pedagógica e como aprendizes ativos. A autora discorda de avaliações com base no desenvolvimento individual das crianças. Picchio (2014) acrescenta que a atividade de avaliação pretende instigar e manter a reflexão das professoras por meio do exercício da observação, da análise e da compreensão dos processos educativos. A análise de DP alinha-se, assim, ao objetivo da avaliação que é o de avanço educacional. Além disso, a DP participa das fases da avaliação *“in the definition of goals and practices to pursue them, in the analysis of children’s and parents’ experience and in the expression of judgements on ECEC quality.”*⁹⁵ (Picchio et al., 2014, p.135). Inclusive Kauf (2015) ressalta que a observação diária das crianças é a base de uma avaliação formativa.

Knauf (2015) e Pettersson (2015) recomendam dois tipos de interpretações/práticas para a DP. Em uma das indicações, Knauf (2015) defende que a documentação faz com que “as vozes” das crianças sejam ouvidas, e a outra é voltada para a avaliação das práticas pedagógicas e não das crianças individualmente. Já Petterson (2015) declara uma como Documentação Pedagógica e a outra como documentação avaliativa.

Segundo a pesquisa de Kauf (2015), na Alemanha, a DP é reconhecida como instrumento de avaliação e considerada a melhor alternativa entre outras existentes, como de testes e planos de desenvolvimento individual, porque valoriza as crianças e conta com a participação delas.

Na perspectiva de que a avaliação na DP visa acompanhar a aprendizagem das crianças nos contextos pedagógicos à luz da análise dos processos de documentação, essa se torna ferramenta estruturante para a avaliação. A esse respeito, Picchio et al. (2014) acrescentam que a análise da documentação deve identificar tanto os pontos significativos das experiências vivenciadas no contexto escolar, quanto os elementos para pensar nas continuidades e nas mudanças de

⁹⁵ “na definição de objetivos e práticas para persegui-los, na análise da experiência das crianças e dos pais e na expressão de julgamentos sobre a qualidade da ECI”, tradução com base em Picchio et al. (2014, p.135).

propostas educativas. E, por fim, indica que todo esse processo deve acontecer em um cenário coletivo, participativo em que a própria documentação é um modo de avaliar o currículo e a qualidade da DP. Identificar na documentação partes do currículo é uma maneira de avaliar e garantir qualidade na educação pré-escolar e Peterson confirma essa perspectiva quando afirma que a DP é destacada no currículo da pré-escola sueca como meio de avaliar a qualidade da educação desse segmento escolar.

Björklund e Alkhede (2017) complementam o valor dessa avaliação dizendo que a DP deve ser vista como base para a elaboração de planejamentos posteriores. Segundo as autoras, o currículo da educação pré-escolar, na Suécia, indica a documentação com fins pedagógicos e avaliativos. Muitas escolas suecas utilizam-na e a expõem com fotos e vídeos para reflexões sobre o desenvolvimento das crianças e do trabalho das professoras. Essas mesmas documentações são ferramentas para avaliar se as propostas pedagógicas ofereceram oportunidades para as crianças aprenderem o que os currículos propõem. Destaca-se que o objetivo, nesse contexto, é avaliar as propostas pedagógicas e não as crianças individualmente.

Por fim, para marcar a diferença da perspectiva avaliativa em relação à DP, Wien et al. (2011) aconselham evitar o uso das palavras avaliar e avaliação, pois entende que os vários significados ligados aos termos estão distantes da DP. Avaliação, no sentido de julgamento, distancia o avaliador da participação: “*To judge is to remove one self from participation*”⁹⁶ (s.p.). Caso a professora se desvie da responsabilidade pela aprendizagem da criança, essa tende a assumir a responsabilidade por suas dificuldades, e isso infringe seu direito de ter um ambiente de aprendizagem seguro.

Após a análise dos artigos selecionados na RI, evidenciei que a DP não pode ser compreendida como uma técnica de avaliação para mensurar resultados, mas sim como uma ferramenta, com viés formativo, que contribui com o processo de avaliação. Nessa perspectiva, a DP mostra sua importância e seu diferencial ao

⁹⁶ “Julgar é distanciar-se/sair fora da participação”, tradução com base em Wien et al. (2011, s.p.).

propor observar, registrar, interpretar e refletir criticamente para entender as experiências, os comportamentos e o desenvolvimento das crianças, além de questionar a qualidade da prática pedagógica utilizada. A avaliação na perspectiva da DP dá subsídios às questões desafiadoras que exploram o potencial das crianças, respeitando seus limites e reconhecendo suas potencialidades.

Ficou evidente nos artigos estudados que, por se tratar de uma prática processual, é possível entender a DP como vivência avaliativa, o que supera a visão da DP como uma técnica avaliativa. Vale destacar que, por um lado, o objetivo da avaliação formativa nos processos da DP não é medir o que foi aprendido, mas compreender e acompanhar o aprendizado da criança, bem como refletir, organizar e reconduzir o planejamento de forma a apresentar novos desafios às crianças. No entanto, algumas práticas de DP foram declaradas como recurso de avaliação por alguns autores, como Rintakorpi et al. (2014) que reconhecem a DP como ferramenta de avaliação e de construção de identidade, e Björklund e Alkhede (2017), que entendem a DP como ferramenta de avaliação do progresso da criança e como base para a elaboração de planejamentos posteriores, portanto com fins pedagógicos e de avaliação, pensamento esse compartilhado com Pettersson (2015).

Percebi nesta RI três sentidos para avaliação em relação à DP. A avaliação:

COMO integrante do processo de documentação nas ações de observar e interpretar o que se registra, redirecionando os planejamentos.

PARA acompanhar e registrar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças nos contextos em que acontecem suas vivências.

COMpartilhada entre profissionais da instituição e famílias.

Embora possam parecer segmentadas, as três acepções não se mostram dessa forma. Elas se complementam e, com isso, proporcionam às educadoras uma visão de todo o trabalho pedagógico.

V.1.7.2.4 DP e a dimensão comunicativa e colaborativa

A comunicação entre profissionais da EI, crianças e famílias são vistas por Kang e Walsh (2018) como valor que a DP apresenta em sua essência. Comunicar na DP não se restringe à dimensão informativa. Hostyn et al. (2020) e Fleck et al. (2015) atribuem-lhe também a função de dialogar com a comunidade escolar sobre os acontecimentos do dia a dia nas instituições, o que as crianças aprendem e

como se desenvolvem. Essa dinâmica permite aos profissionais praticarem a comunicação⁹⁷, entendida como participação, com quem tem interesse e acesso às documentações (Basford & Bath, 2014). Hostyn et al. (2020), Fleck et al. (2015) e Ebbeck e Chan (2011) concordam com essa acepção ao argumentarem que a DP provoca interações comunicativas entre profissionais da escola, crianças e famílias, quando se expõem e compartilham eventos de aprendizagens das crianças. Segundo Fleck et al. (2015), documentações, como as expostas em painéis, são um meio de comunicação dialógica que tanto provoca o interesse das famílias quanto lhes expande o entendimento em relação às aprendizagens e ao modo como as crianças aprendem, dando-lhes subsídios para dialogarem sobre o processo de aprendizagem de seus filhos e suas filhas.

O diálogo é identificado por Bowne et al. (2010), Basford e Bath (2014) e Souza (2019) como componente essencial na DP e está, de acordo com esses autores, associado a ações como confrontar, questionar, compreender ideias uns dos outros. Além disso, suscita emoções, ideias e crenças para se construir significados coletivamente. “*Language, relationships, thinking, and contexts are interactive and interconnected*”⁹⁸ (Bowne et al., 2010, p.50). Dessa maneira, os autores entendem que existe uma relação recíproca entre quem participa do processo e quem acessa a documentação. A experiência de dialogar requer aceitar riscos, isto é, entender que perguntas e ideias diferentes poderão surgir (Bowne et al., 2010). Nessa acepção, a DP estrutura um diálogo.

A repercussão do diálogo nas instituições infantis implica a possibilidade de se construir um currículo negociado, pois a comunicação estabelecida entre crianças, famílias e profissionais da escola aproxima-os e favorece a participação coletiva no processo educacional das crianças. Esse movimento possibilita o desenvolvimento de um currículo coletivo, uma vez que a transparência sobre as experiências vividas na instituição permite a compreensão do que está sendo feito e o que precisa ser feito para atender as necessidades das crianças, levando,

⁹⁷ Do latim *communicatio.onis*, que significa "ação de participar".

⁹⁸ “Linguagem, relacionamentos, pensamento e contextos são interativos e interconectados”, tradução com base em Bowne et al. (2010, p.50).

assim, a comunidade escolar a desempenhar um papel ativo na transformação do currículo (Bowne et al., 2010; Bath, 2012). O diálogo também impulsiona a formação profissional docente, à medida que permite a reflexão da professora sobre suas escolhas educacionais, por trás das práticas pedagógicas. (Picchio et al., 2014; Knauf, 2015).

Reynolds e Duff (2016) acrescentam a essa discussão o quanto esses diálogos contribuem para suscitar a abordagem colaborativa, assim como para a elaboração de planejamentos mais conectados às estratégias de aprendizagem das crianças.

Ainda a respeito dessa perspectiva, Lazzari et al. (2013) e Fleck et al. (2015) qualificam-na em uma abordagem coconstrutiva na produção de conhecimento, por dar visibilidade às experiências das crianças e impactar a compreensão que se tem das práticas pedagógicas, além de “*sustains transformative practices in on going dialogue with children and parente*”⁹⁹ (Lazzari et al., 2013, p.141). Fleck et al. (2015) afirmam que essa abordagem do conhecimento é construída entre adultos por meio da cooperação e da resolução de problemas, viabilizadas pelo diálogo. Toda essa concepção interativa, conectada e dialogada situa a DP no campo democrático construído a partir das diferentes participações: crianças, profissionais da instituição e famílias, imersas em sentimento de pertencimento do processo educativo (Bath, 2012; Knauf, 2015).

As implicações de uma concepção de conhecimento e de currículo, construídos coletivamente, alcançam as práticas de ensino e de aprendizagens que passam a ser vistas como processos solidários. A relação de conversação com adultos entre si e com crianças, assim como entre as próprias crianças ressignifica planejamentos e conecta todos com os pensamentos, sentimentos e fazeres das crianças (Sousa, 2019).

Nessa linha de pensamento, Wien et al. (2011) declaram que a DP constrói uma “consciência participativa”, posto que a professora é instigada a questionar suas certezas e a indagar pensamentos e sentimentos observados nas crianças

⁹⁹ “sustenta práticas transformadoras no diálogo contínuo com crianças e pais”, tradução com base em Lazzari et al. (2012, p.141).

em uma posição de empatia. A esse respeito, os autores concluem que a DP é um meio para um estudar coletivo.

Todavia a dimensão comunicativa e colaborativa da DP se faz presente quando, além de informar, reforça a importância da relação entre professores e crianças e famílias, explicita e compartilha as experiências vivenciadas nas instituições. Nesse sentido, a DP promove discussões reflexivas, dialógicas, proporciona possibilidades de construção coletiva de significados aproximando-se da perspectiva da avaliação participativa. Ou seja, processos dialógicos são também realidade na proposição de uma avaliação voltada para o crescimento, pois repensa concepções e práticas.

Ao assumir a DP como estratégia no trabalho pedagógico, as comunidades: interna e externa das instituições para a infância se posicionam como coparticipantes do processo educativo, interagindo, dividindo e compartilhando ideias e experiências. Em vista disso, percebo a DP como um tipo de prática social, uma vez que sua dinâmica pedagógica é transparente, envolve participação coletiva, respeita as diferenças e considera, em sua aceção de prática, as condições sociais expressas nos ambientes escolares.

V.1.7.2.5 DP reconhecida como instrumento de memória

Um dos objetivos da DP é criar memória de grupo, a fim de refletir e ter consciência do que ele compreendeu. Um dos desafios para as professoras é observar se a DP tem ajudado *“those they teach realize how much they have learned, and how their understanding has developed”*¹⁰⁰ (Kang & Walsh, 2018, p.275).

A DP *“involves observation and record keeping of children’s memories, thoughts, and ideas including samples of their work at multiple stages of completion and in multiple ways, in a continuous spiral of activity”*¹⁰¹ (Fleck et al., 2015, p.4).

¹⁰⁰ “seus alunos a perceber o quanto aprenderam e como sua compreensão se desenvolveu”, tradução com base em Kang e Walsh (2018, p.275).

¹⁰¹ “envolve a observação e a manutenção de registros de memórias, pensamentos e ideias das crianças, incluindo amostras de seu trabalho em vários estágios de conclusão e de várias maneiras, em uma espiral contínua de atividade”, tradução com base em Fleck et al. (2015, p.4).

Complementando essa ideia, McKenna (2003) explica que, por meio de imagens e palavras, as crianças exploram seus conhecimentos anteriores, podendo reconstruí-los e resignificá-los. Ao contemplar essas memórias concretas, as crianças se sentem curiosas e confiantes para prosseguirem em busca de outros conhecimentos.

Fleck et al. (2015) apontam que a conversa é uma maneira de socializar a memória inicial, envolvida na relação causal e temporal de um evento. Isso auxilia as crianças a se comunicarem e aumenta as possibilidades de as experiências serem guardadas na memória autobiográfica. As conversas exigem concentração e, segundo a autora, as crianças tendem a falar mais diante da DP do que quando ela não está presente. Por meio da DP, elas podem revisitar, reinterpretar e falar sobre experiências anteriores.

Comprovando essa ideia, Fleck et al. (2015) afirmam ter percebido que, quando se utiliza a documentação na prática da EI, as crianças se comunicam de forma mais elaborada e trazem mais informações sobre suas vivências passadas. As lembranças de experiências acumuladas fortalecem suas representações pela linguagem. Na medida em que se configura como uma narrativa sobre processos das experiências das crianças, por meio de painéis, fotos e vídeos, a DP torna-se referência para discussões entre os envolvidos no processo de aprendizagem, constituindo uma estrutura participativa (Picchio et al., 2012, 2014).

Entre os propósitos da DP, Fleck et al. (2015) ressaltam o desenvolvimento cognitivo e social. O primeiro deve-se ao fato de que revisar os documentos demanda das crianças concentração e interpretação. O segundo ocorre por meio de imagens, vozes e anotações, com as quais as crianças revisitam seus trabalhos junto com seus pares, professoras e famílias. Nessas dinâmicas, a conversa entre as crianças, os pais e mães pode ser uma resposta à pergunta comumente feita pelos pais aos filhos e às filhas: “o que fez hoje na escola?”.

Na pesquisa relatada por Fleck et al. (2015), há evidências de que a documentação aumenta a memória semântica das crianças e permite-lhes a recuperação de informações factuais. Por meio de DP, as crianças falavam mais, aumentavam a concentração e as recordações de informações factuais. A autora

lembra os educadores de *Reggio Emilia*, afirmando que a DP afeta *conversational-, learning-, and memory-enhancing effects*¹⁰².

Ainda referente à pesquisa, Fleck et al. (2015) abordam a importância das perguntas abertas nas conversas com as crianças diante da DP como forma de aumentar seus engajamentos nas recordações e na verbalização das memórias e, conseqüentemente, favorecer-lhes a memória a longo prazo.

Pettersson (2015) descreve a memória, no contexto da DP, como construção de narrativa para além da apresentação de dados. Na situação de uma atividade dramática, o objetivo da documentação foi recontar uma história vivida pelo grupo, e as fotografias foram reconhecidas como “*material agents, especially of the photographs, contributing to the production of the memorie*”¹⁰³ (p.445) e agentes ativos: “*The photographs could also, in themselves, be seen as becoming active agents through intra-action (Barad, 2007), both as regulating the narrative and also by turning the wall into something that made the children think of a TV or cinema*”¹⁰⁴ (Pettersson, 2015, p.457). Dessa maneira, o autor valoriza a fotografia como instrumento de memória, que influencia e conduz os pensamentos.

Concluo que os estudos acima apresentados concordam com Edwards et al. (1999) quanto às funções da DP, para os quais há três funções essenciais da DP: (i) permitir que as crianças memorizem suas experiências educativas de forma a utilizá-las como início do próximo passo da aprendizagem; (ii) instrumentalizar os educadores para pesquisas e dar-lhes subsídios para contribuir com a constante melhoria e as inovações de suas práticas educativas; (iii) disponibilizar aos pais e à comunidade informações sobre os acontecimentos escolares visando ao comprometimento deles com o processo de aprendizagem das crianças e de apoio à instituição. Ainda para Dolci (2011), “*uma de las finalidades de la documentación*

¹⁰² “efeitos de conversação, aprendizagem e aprimoramento da memória”, tradução com base em Fleck et al. (2015).

¹⁰³ “agentes materiais, principalmente das fotografias, contribuindo para a produção da memória”, tradução com base em Pettersson (2015, p.445).

¹⁰⁴ “As fotografias também poderiam, por si mesmas, ser vistas como agentes ativos por meio da intra-ação (Barad 2007), tanto como reguladoras da narrativa quanto por transformarem a parede em algo que fizesse as crianças pensarem em uma TV ou cinema”, tradução com base em Barad (2007, p.457).

es mantener la memoria del recorrido llevado a cabo y del cual a menudo nos olvidamos” (Dolci, 2011, p.29).

Cria-se, com esse ato, a materialidade do que se experimenta, evitando com o registro que o observado caia no esquecimento. Tal prática possibilita rever estratégias pedagógicas e buscar conhecimento que fundamentem práticas educativas correspondentes às demandas das crianças.

V.1.7.2.6 DP: construção e visibilidade de identidade(s)

Tanto a DP torna visível o trabalho das crianças e de instituições, quanto torna pública suas identidades. Por meio do portfólio, entendido como processo de documentação, as crianças são participantes ativos em um sistema que intenciona apoiá-las. McKenna, (2003), Rintakorpi et al. (2014) e Rintakorpi (2016) apontam, como benefícios da DP, sua utilização como ferramenta de avaliação e de construção de identidades das crianças. Contudo Knauf (2016) alerta para o fato de que *“many portfolios are documentation about the children, and not so much documentation created with or by the children”*¹⁰⁵ (p.4) e, nesse caso, os portfólios apresentariam as vozes dos professores.

Quando as crianças têm a oportunidade de revisitar suas vivências, seus processos de criação, sentem-se valorizadas em suas identidades, aumentando-lhes, assim, a autoconfiança e a motivação para continuar a ser participativo.

O compartilhamento de documentações com as famílias, a satisfação que os pais e mães sentem ao observarem as realizações de seus filhos e suas filhas favorecem a formação de uma identidade positiva das crianças (Reynolds & Duff, 2016; Hostyn et al., 2020). As crianças se veem como pessoas em desenvolvimento e são impelidas a intensificar as interações entre si.

Reynolds e Duff (2016) lembram Malaguzzi ao afirmarem que o compartilhamento das aprendizagens das crianças por meio de documentações estabelece forte parceria com as famílias. Para elas, a Estrutura Curricular Nacional (Deewr, 2009), junto a Estrutura Nacional de Qualidade – *Australian Children’s*

¹⁰⁵ “muitos portfólios são documentos sobre as crianças, e não tanto documentação criada com ou pelas crianças”, tradução com base em Knauf (2016, p.4).

Education and Care Quality Authority - ACECQA (Austrália, 2017), enfatiza que o relacionamento próximo com as famílias, além de afetar a aprendizagem das crianças de forma positiva, fortalece-lhes o senso de identidade, proporcionando a elas a sensação de pertencimento e bem-estar.

Analisando os objetivos, as funções e os recursos próprios da DP, compreendo essa estratégia como parte ativa na construção da identidade dos grupos que a utilizam em suas práticas pedagógicas. A visibilidade dada pela DP à aprendizagem situa a criança no centro do processo educativo, reconhecendo-a como uma aprendiz que interage com o mundo tal como ele a ela se apresenta (Kinney & Wharton, 2009). Partindo desse pressuposto, a DP pode ser entendida como prática pedagógica que registra a história e as identidades individuais e dos grupos, que vão se construindo ao longo do processo de aprendizagem.

V.1.7.2.7 *Desafios*

A falta de tempo para o trabalho com a DP foi apontada por Knauf (2015, 2017), Kang e Walsh (2018), McKenna (2003), Rintakorpi (2016) e Picchio et al. (2012). Segundo suas pesquisas, as professoras na EI se queixam da falta de tempo, devido às demandas e aos ritmos vividos no cotidiano escolar (McKenna, 2003; Knauf, 2017), para sentarem-se com as crianças e refletirem sobre os materiais registrados (McKenna, 2003). Knauf (2015) descreve que, para muitas professoras na Alemanha, a DP é vista como “a *‘time-stealer’*”, roubando-lhes tempo para o trabalho que é considerado como válido. Nessa perspectiva, as crianças não são vistas como sujeitos ativos na documentação, mas como objetos de observação. Na pesquisa de Rintakorpi (2016), a escassez de tempo para se dedicar à DP afetou o planejamento e a avaliação pedagógica, prejudicou a reflexão em nível mais alto de abstração e, conseqüentemente, interferiu na sua utilização para redirecionar a ação educacional (Picchio et al., 2012).

A questão do tempo para investir na documentação como estratégia pedagógica foi estudada por Kang e Walsh (2018). Os autores afirmam que a DP não tem como se integrar ao trabalho pedagógico, se não houver tempo reservado para o desenvolvimento de seus processos, inclusive para rever e transcrever áudios e vídeos. No entanto a dificuldade de utilizar a DP no processo educativo

em EI não se restringe à escassez de tempo. A necessidade de se ter um profissional capacitado, comprometido e dedicado para aproveitar o potencial da DP no processo de aprendizagem é fundamental (McKenna, 2003).

A participação é um princípio e uma estratégia estruturante na prática da DP, e a falta da participação das crianças é um desafio apontado por Bath (2012) e Knauf (2015, 2017). No estudo de Knauf (2017), poucas professoras disseram que a criança participa da escolha das fotos, e a maioria dos painéis também não conta com participação delas para serem elaborados. Para a pesquisadora, muitas vezes os painéis mais lembram uma vitrine do trabalho das educadoras do que refletem a experiência das crianças. Nesse sentido, fomentar a participação da criança e a conscientização do seu processo de aprendizagem não são objetivos desse tipo de documentação.

Por fim, Basford e Bath (2014) criticam tentativas de transplantar práticas de *Reggio Emília* e *Te Whariki* (Nova Zelândia) em contextos que optam por seguir normas universais. Isso porque a DP não está associada a uma observação pautada em discursos de desenvolvimento psicológico, mas a uma prática para buscar compreender as crianças. Além disso, outros desafios como falta de investimento em recursos (Knauf, 2015), problemas técnicos e dificuldades para aprender a documentar (Rintakorpi, 2016) são também citados nas pesquisas como empecilhos para adotar a DP nas instituições infantis.

V.2 Do novelo da revisão integrativa, fios de provocações

Com base na apresentação dos dados da RI, meus estudos e reflexões, optei por ampliar a discussão sobre o objeto desta tese a partir de três questões que reconheci como lacunas, as quais me provocaram, despertando curiosidade e necessidade de compreendê-las para avançar no entendimento sobre DP. São elas:

- I. Entender os termos documento e documentação, uma vez que foram muito utilizados nos artigos, e somente Pettersson (2015) procurou defini-los.
- II. Compreender e discutir as ações de observar/escutar, planejar/avaliar, registrar e refletir/interpretar. O princípio é de que essas ações não são lineares ou segregadas, mas, para explicitar e

facilitar a análise de cada uma delas, foi necessário tomá-las separadamente.

- III. Avançar no conceito de DP a partir das referências identificadas em estudos e leituras realizadas antes e concomitantemente à RI.

Para tal, recuperei também leituras realizadas desde que me interessei por esta temática. A partir deste momento, buscarei aprofundar e “responder” minhas indagações provocadas pela RI.

V.2.1 Na trama da Documentação Pedagógica: significar documento e documentação

Ao longo das leituras e das reflexões sobre DP, comecei a ponderar sobre as palavras documento e documentação. Esse exercício levou-me a questionar o significado e a origem desses termos e suas relações com a DP. Percebi que, para responder essa questão, teria de me aproximar dos conceitos a eles relativos. Para isso, fez-se necessário analisá-los à luz de discussões representativas de suas origens.

No início do século XX, em função da grande produção de informações¹⁰⁶ e do interesse na sua difusão, vai se delineando o conceito de documento como materialidade que permite o retorno a realidades, não somente como evidência para provar a sua existência, mas também, como diz Briet (2016), “todo indício, concreto ou simbólico, conservado ou registrado, com a finalidade de representar, reconstituir ou provar um fenômeno físico ou intelectual” (p.7), confere ao documento força informativa.

Das várias definições de documento, Tanus et al. (2012) indicam a definição cunhada por Otlet (2018) como uma das contribuições mais importantes para esse campo de estudo, ressaltando, inclusive, a aproximação de suas nomenclaturas.

¹⁰⁶ A comunicação e a informação são atividades inerentes à cultura do ser humano, pois a relação humana é pautada em alguma forma de comunicação, e a construção do conhecimento tem início na informação “sobre o que acontece, o que se faz, o que se diz, o que se pensa” (Guinchat & Menou, 1994, p.19), em determinados contextos históricos, por meio da comunicação.

Documento é o livro, a revista, o jornal, é a peça de arquivo, a estampa, a fotografia, a medalha, a música, é também atualmente o filme, o disco e toda a parte documental que precede ou sucede a emissão radiofônica. Ao lado dos textos e imagens, há objetos documentais por si mesmos (Realia). (Otlet, 1934, as cited in Tanus et al., 2012, p.158)

A amplitude dada por Otlet (2018) ao conceito de documento transforma a documentação em algo além de seu uso como fonte de informações registradas. A documentação, como área de estudo teórico e prático, de acordo com estudos de Fontoura (2012) e Santos (2008), surgiu no final do século XIX, tendo como precursores os advogados e bibliógrafos belgas, Paul Otlet (1868–1944) e Henri La Fontaine (1854–1943). Esses autores, em 1895, trouxeram à tona uma proposta para organizar e gerenciar registros de “toda a produção intelectual mundial, produzida e acumulada pelo homem” (Fontoura, 2012, p.27). Essa proposta, com o passar do tempo, consolidou-se como documentação. Para Otlet (2018), o objetivo do processo de documentação é disponibilizar informações sobre qualquer tipo de fato e de conhecimento, por meio de informações documentadas. Para o referido autor, o desafio que se coloca à geração de métodos próprios para recuperar documentos produzidos pelas ciências, é de colocá-los em um quadro organizado de maneira sistemática; e nesse sentido a documentação ganha status de “ciência”.

Sob essa perspectiva, interpreta-se a documentação como uma ‘ciência’ que organiza os documentos, encarados como materializações da ação da inteligência humana sobre a realidade. Compete à documentação estabelecer métodos para a seleção e o tratamento dos ‘dados intelectuais’ encaixando-os no quadro sistemático das ciências. (Santos, 2008, p.61)

No campo das ciências humanas e entre outros, a documentação está à disposição da evolução dos conhecimentos da humanidade por meio da invenção,

da explicação, da reflexão e da hipótese que constitui o pensamento. Nesse quadro, os pesquisadores dão a direção que tomará a documentação, o que leva Santos (2008) a associar a documentação com processos de reflexão e com a mobilização do pensamento. Nesse contexto, confirma-se a perspectiva histórica e progressiva das produções humanas. Essa dinâmica se faz necessária para que essas produções não percam sua dimensão histórica, uma vez que estão situadas em um tempo e local que vão ganhando novos contornos e provocando novas produções e criações.

Em vista disso, pensar a DP em relação aos seus termos correlatos¹⁰⁷ favorece o entendimento de que as produções atuais devem ser compreendidas em meio às conexões estabelecidas entre realidades de diferentes épocas e contextos.

Sendo assim, a materialização final¹⁰⁸ da DP representa um documento que evidencia experiências das crianças e adultos, tornando-as visíveis para aqueles que também participam das vivências registradas e, sobretudo, tornam-se memória, deixam marcas passíveis de serem revisitadas.

A DP em relação ao termo de documentação implica interpretações e negociações coletivas criando uma cultura pedagógica. Sem a dimensão reflexiva, o documento torna-se mera ação técnica, desprendida de construção de sentidos para aqueles que participam das vivências documentadas. A documentação refere-se a todo o processo cujas ações como observar, registrar, interpretar e avaliar encontram-se em diálogo e se retroalimentam.

¹⁰⁷ Ainda há a teoria da documentalidade que situa o documento como produto social e ajuda a ampliar o entendimento da documentação. Em artigos da revisão integrativa, encontrei relação entre DP e essa teoria. Os autores apresentam premissas e conceitos que discutem o valor dos documentos produzidos entre, pelo menos, duas pessoas e compartilhados como objetos sociais e que uma atividade registrada abre possibilidade a críticas e reflexões inclusive sobre a própria prática registrada (Pettersson, 2015; Rintakorpi, 2016).

¹⁰⁸ Materialização final refere-se a livretos, mini-histórias, panfletos e todos os recursos de publicação. Inclui-se na ideia de documentos, materiais recolhidos por meio dos registros que serão analisados mais adiante.

V.2.2 Para tecer a Documentação Pedagógica: sentires, pensares e fazeres

Pela literatura no campo da EI, adotar a DP como estratégia pedagógica no cotidiano docente pressupõe “sentires, fazeres” e “pensares”¹⁰⁹ respeitosos e acolhedores com as crianças e com os envolvidos em sua educação. Apesar de não ser nova, a indicação de utilizar as ações intrínsecas ao processo de DP, difere das demais recomendações por abarcar, de maneira dialógica, ações que compõem sua prática de maneira conectada, envolvendo princípios, valores, processos e instrumentos mediados por seus participantes. Mesmo reconhecendo essa correlação entre as ações¹¹⁰ da DP, elas serão abordadas separadamente neste estudo, a fim de apoiar a análise de suas especificidades e entender suas conexões. A apresentação das ações de planejar, observar, registrar, refletir e avaliar não teve a intenção de propor uma sequência a ser seguida e escolhi iniciar pelo planejamento por concordar com Fleet et al. (2017) que pensar em DP o planejamento não é, por exemplo, separado do ato de refletir.

V.2.2.1 PLANEJAMENTO: o fio que dá base

*If pedagogical documentation is a habit of mind and practice, then processes of planning, forecasting and reflecting are rolled into one.*¹¹¹ (Fleet et al., 2017, p.3)

Não se pode compreender o ato de planejar com uma visão reducionista, que o converteria em simples preenchimento de formulários para controle administrativo. Nesse cenário, o planejamento, como mediador/facilitador da interação entre a teoria e a prática metodológica, veste-se de intencionalidade e consciência histórica. Pensar em planejar, nesse contexto, para creche, requer

¹⁰⁹ Os dois termos foram inspirados no título do livro: “Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores” (Ostetto, 2010). Nesse contexto, a ideia era ressaltar as ações e os tipos de pensamentos dos envolvidos nos processos de DP que denotam ações como observar, planejar e registrar pensamentos dialéticos e dialógicos vividos em momentos de interpretações e de avaliação individual e coletiva.

¹¹⁰ Defino a relação entre essas ações em perspectiva sinérgica, como bem Martini (2020) se referiu à conexão entre os instrumentos usados na abordagem projetual.

¹¹¹ “Se a Documentação Pedagógica é um hábito da mente e da prática, então, planejamento, previsão e reflexão são fundidos em uma só coisa”, tradução com base em Fleet et al. (2017, p.3).

discussão e reflexão de conceitos e ações envolvidas no ato de planejar a partir de como a criança aprende. Além disso, refere-se a um processo contínuo envolvendo ações interdependentes, sujeitas a modificações em função de alterações que podem ocorrer durante o processo pedagógico.

O planejamento, como afirma Ostetto (2015), revela intencionalidade em diálogo com o projeto pedagógico assumido e vivido pela coletividade. Nesse sentido, abrir espaço e tempo para a reflexão, em parceria com a comunidade escolar, constitui-se como condição fundamental para não reduzir a experiência de planejar atividades fragmentadas e desconectas da realidade.

Segundo Davoudi (2015), planejamento é de natureza intervencionista que conecta conhecimento à ação, portanto, refere-se a uma “prática de saber”. O conhecimento e a ação estão recursivamente interligados, sendo que o primeiro não é pré-condição para que a segunda ocorra, mas contribui para mitigar o distanciamento entre teoria e prática. O conhecimento, nesse contexto, é entendido como um “*dynamic process that is: situated and provisional, collective and distributed, pragmatic and purposive, and mediated and contested*”¹¹² (Davoudi, 2015, p.3).

Vistos dessa forma, teoria e prática, saber e fazer são relacionais. Conceituar o planejamento como prática de saber significa reconhecer a relação complexa entre saber o quê (teorias/conceitos), saber como (habilidades/ofícios), saber para que fim (escolhas morais) e fazer (ação) (Davoudi, 2015).

Por isso, o ato de planejar não pode ser reduzido à antecipação de ações a serem realizadas por professoras e crianças. O planejamento envolve as dimensões simbólica, material, social e política e, como tal, deve ser reconhecido como recurso potente para a reflexão sobre o quê, o porquê, quando, com quem e como se faz a prática pedagógica no cotidiano da creche, distanciando-o da percepção burocrática.

A respeito do planejamento realizado em *Reggio Emilia*, Rinaldi (1999, 2016) o associa a um currículo emergente, diferenciando-o de um planejamento guiado

¹¹² “Processo dinâmico que é: estabelecido e provisório, coletivo e distribuído, pragmático e intencional e mediado e contestado” (Davoudi, 2015, p.3).

por objetivos gerais e específicos para cada atividade. Para a autora, o planejamento compreende objetivos gerais e, em função da formulação de hipóteses sobre o que poderá acontecer, também são formulados objetivos flexíveis, uma vez que esses acompanham os interesses de crianças e de professoras (Rinaldi, 1999, 2016). Esse modo de pensar e de planejar diz de uma proposta que se difere dos programas de execução, como fazem os adeptos da perspectiva condutivista. Para Malaguzzi (2017), no trabalho pedagógico, as metas são importantes, mas não podem representar os fins, já que o mais importante é pensar sobre “como” e “por que” consegui-las.

Em sua tese, Silva (2011) discorre sobre o planejamento no enfoque emergente e lembra que sua difusão se deu por meio de pesquisadores italianos, espanhóis, americanos, brasileiros, entre outros. Nessa época, foram divulgadas suas características e seus princípios, mas o modo como se desenvolvia não foi apresentado. A respeito da definição do Enfoque Emergente, Silva (2011) o associa à ideia de Rinaldi (1999, 2016) apresentada anteriormente:

O Enfoque Emergente é assim denominado pelo fato de que tudo aquilo que vai ser desenvolvido para e com as crianças emerge do seu cotidiano; por isso, o professor busca o reconhecimento dos temas a serem tratados através da escuta, dos movimentos realizados pelas crianças, dos seus interesses e necessidades. Partindo do que captura dessa escuta, encaminha, em conjunto com as crianças, ‘um mergulho’ em um determinado assunto, constituindo-se, assim, um projeto. (Silva, 2011, p.23)

É nesse sentido que, por muitas vezes, se lê *Progettazione* como planejamento (Silva, 2011). O termo *Progettazione* sugere um “lançar à frente” a partir do que emerge do cotidiano e dos diálogos estabelecidos entre crianças-crianças- adultos, um planejamento que se faz diferente, porque é flexível e refere-se a “um processo dinâmico baseado na comunicação que gera documentação e que é reciclado por ela” (Gandini & Edwards, 2002, p.154). Segundo Silva (2011), essa perspectiva de planejamento refere-se a uma estratégia de pensamento e de

ação que reconhece as dúvidas e as incertezas como elementos inerentes aos processos de aprendizagem. Dessa maneira, Gandini e Edwards (2002) e Silva (2011) incluem a documentação integrada ao planejamento¹¹³ da organização do trabalho pedagógico juntamente com a investigação educativa.

O planejamento, nesse entendimento, integra-se a um sistema social mais amplo, de comunicação e interação. Envolve a “preparação e organização do espaço, dos materiais, dos pensamentos, das situações e das ocasiões para a aprendizagem” (Rinaldi, 2016, p.109). Para essa autora, um planejamento não deve ser visto dissociado da organização em quatro aspectos: (i) o trabalho em equipe (dimensão comunicativa e formativa); (ii) a participação (dimensão afetiva que envolve a laços de empatia entre família e escola); (iii) o ambiente (dimensão arquitetônica que implica relações com objetos e pessoas); (iv) e as atividades (ações, pensamentos e sentimentos das crianças). Todas essas dimensões dizem respeito a uma abordagem educativa que entende o planejamento como estruturante, dinâmico e dialógico, desagregando-o da ideia de documento burocrático a ser avaliado por coordenadores que não valorizam o diálogo e que verificam as ações das professoras em função de objetivos postos de antemão.

Se, na época da pesquisa de Silva (2011), o acesso de como planejar o processo educativo, utilizando-se da DP, não estava disponível, na atualidade, isso não ocorre. Acompanhei alguns procedimentos de planejamento inspirados nas práticas pedagógicas em *Reggio Emília*, dos quais selecionei 3 (três) para apresentar nesta tese: a minha experiência no curso de aprofundamento em *Reggio Emília* sobre Documentação Pedagógica (2016), a produção e a pesquisa de Fochi (2018, 2019) e a produção de Martini et al. (2020).

Em 2016, durante o curso de aprofundamento em *Reggio Emília*, tive acesso a algumas DP envolvendo planejamentos, registros escritos e fotográficos de alguns projetos desenvolvidos com as crianças. Nessa experiência, a

¹¹³ Situado o termo *Progettazione*, será mantido o termo planejamento na continuidade deste trabalho, considerando que a origem e a utilização, no contexto italiano, refere-se a uma realidade contextualizada histórica, social e política. Com isso, diz-se também que o termo planejamento continuará a ser usado nos contornos e nas reflexões postos por *Progettazione*.

documentação foi discutida em relação à projeção, evidenciando modos de planejar e de usar registros ao longo do processo educacional.

O modo de organização do trabalho pedagógico e dos modos de registrar na abordagem *reggiana* não é único. Cada instituição, com seus professores e grupo de crianças, constrói seus procedimentos pedagógicos conforme a realidade vivenciada. Porém chama a atenção a presença de certos aspectos nos modos de planejar envolvendo a DP, por acompanharem o ato de observar. Eles se encontram sintetizados (cf. quadros 11 a 14).

Quadro 11

Quadro de registro em *Reggio Emilia*¹¹⁴

PROPOSTA Ex.: tinta e conta-gotas PREVISÃO Hipóteses da professora em relação à ação e ao pensamento das crianças durante a vivência.		METODOLOGIA <ul style="list-style-type: none"> • Quem participa (pequenos grupos) • Onde (escolha do espaço) • Materiais (seleção intencional dos materiais) 		DISPOSIÇÃO DAS CRIANÇAS Desenho mostrando como as crianças estarão organizadas, considerando o espaço e os materiais.
NOME	NOME	NOME	NOME	NOTAS
Cada coluna é separada para a anotação de falas e fotos relacionadas a cada criança. As falas são marcadas por cores diferentes para dizer quando era da criança ou da professora e quais iriam para o relançamento e quais iriam para a documentação.				Há notas de interpretação da professora sobre o que observou e refletiu. Há notas para o relançamento de novas proposições.

Antes de apresentar os instrumentos, desenvolvidos por Fochi (2018) para o planejamento e os registros das práticas pedagógicas desenvolvida, pelo grupo de escolas participantes do Observatório da Cultura Infantil (OBECI, 2021), é importante entendê-los integrados aos processos documentais. Por processos documentais, o autor entende um conjunto de documentos representados por anotações, fotos, filmagens, produções das crianças e planejamento (Fochi, 2018). Esses são materiais observáveis, frutos de registros construídos a partir de observação que reconstitui a ação educativa e permitem a revisitação. Sendo

¹¹⁴ Esse modo de registrar o planejamento e as anotações utilizando quadro, aproxima-se do apresentado no livro (Zero, 2014, p.157).

assim, o instrumento da intervenção educativa sistematiza os observáveis e projeta a “intenção investigativa”.

Quadro 12

Instrumento de intenção investigativa

 INSTRUMENTO DE INTENÇÃO INVESTIGATIVA Turma: Faixa Etária 2 anos Professoras:		
Contexto observado e refletido <i>(fato e reflexão)</i>	Zona de investigação <i>(âmbito conceitual)</i>	Perguntas generativas <i>(âmbito operativo)</i>

Fonte: OBECI (2021). <https://www.obeci.org/nossa-biblioteca>

Observa-se que, nesse quadro, há espaço na primeira coluna para anotar a escolha dos materiais recolhidos e elegidos, acompanhados de apontamentos reflexivos. No espaço “Zona de investigação”, registra-se a escolha dos conteúdos contidos nos campos de experiências, reconhecidos como patrimônio cultural e pedagógico e, por fim, é reservado um espaço para as “perguntas generativas”. Segundo Malavasi e Zocattelli (2013), as interrogações generativas referem-se a perguntas que geram novos pensamentos, constituindo-se em boas perguntas. Para as autoras, as intervenções interrogativas são superiores às declarativas, como afirmações, e sua função regenerativa faz com que perguntas provoquem novos questionamentos (Malavasi & Zocattelli, 2013).

Outro instrumento, conectado com o anterior, volta-se para o planejamento de seções em que se pensa no tempo, nos materiais, na organização das crianças e do espaço. Também se preveem os tipos de registros, o que e como acontecerão as observações, sempre pensando na relação com as perguntas generativas (cf. quadro 13).

Quadro 13

Instrumento de planejamento de sessão

 INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO DE SESSÃO Turma: Faixa Etária 2 anos Professoras: Período: 14/06/ 2018 a 18/06/ 2018				
Dia	Sessão Planejada	Organização do grupo e tempo	Organização do espaço e dos materiais	O quê e como será observado e registrado
2 ^a				
3 ^a				

4ª				
5ª				
6ª				

Fonte: OBECI (2021). <https://www.obeci.org/nossa-biblioteca>

E, por fim, o terceiro instrumento propõe uma síntese da professora a respeito do que ocorreu na semana e que seja significativo para ser registrado e refletido. Também é reservado um espaço para a organização e a análise dos materiais recolhidos e que podem indicar continuidade dos trabalhos das crianças e da professora (cf. quadro 14).

Quadro 14

Instrumento de reflexão semanal

 INSTRUMENTO DE REFLEXÃO SEMANAL Grupo: Faixa Etária 2 anos Professoras:	
Reflexão da semana	Relançamento Projetual <i>(Pontos para a continuidade do trabalho)</i>

Fonte: OBECI (2021). <https://www.obeci.org/nossa-biblioteca>

Recentemente, Martini et al. (2020) apresentaram seus percursos pedagógicos para demonstrarem a experiência com a abordagem projetual de algumas escolas italianas. Os autores descrevem e apresentam um sistema de instrumentos¹¹⁵ que sustentam essa abordagem construída ao longo de dez anos (Martini et al., 2020). Ademais, dos princípios em que se apoiam suas escolhas, interessa alguns instrumentos projetuais, uma vez que envolvem registros de organização da prática pedagógica da professora nos campos da previsibilidade e da atualização.

Entre os instrumentos, ressaltam-se as planilhas de observação e o bloco de notas como recursos utilizados no início e ao longo dos projetos. A planilha de

¹¹⁵ Como sistema, os instrumentos são vividos e entendidos em relação, conectados por princípios e processos. Instrumento entendido em dois aspectos simultâneos: sua natureza artefata e psicológica.

observação tem o objetivo de dar visibilidade “aos processos e estratégias cognitivas que cada criança pratica durante suas buscas” (Martini et al., 2020, p.114), e o bloco de notas busca o esclarecimento e a ordenação dos pensamentos dos educadores por meio da reflexão e da interpretação do que observam (cf. figura 15), semelhante à forma de planejar apresentada anteriormente. Esta planilha contém:

Figura 15
Planilha de observação

DATA:	GRUPO:				
Descrição do contexto: (materiais, espaço, etc)	Evolução da experiência				Reflexões e relançamento do adulto

Fonte: Martini et al. (2020, p.115).

Nota-se a presença do espaço relativo à organização prévia do contexto: data, local, materiais e grupo de crianças; outros para o relato dos eventos, falas e interações das crianças, percursos de pesquisa individual e em grupo, assim como as intervenções e as perguntas da professora. E, por fim, a última coluna apresenta as observações, as reflexões e as perguntas que levam a relançamentos de novas situações para dar continuidade às investigações das crianças. Relançamento, segundo Rustichelli (2020), “representa a reelaboração da primeira hipótese e, ao mesmo tempo, um novo ponto de partida que promove a evolução cognitiva e conceitual do projeto inicial” (p.173). Tal atitude tem origem nas observações e “representa o aprofundamento da investigação colocada em prática” (p.173), o que permite dar continuidade às pesquisas das crianças e instigar os adultos a perseguirem em suas reflexões.

Ao refletir sobre essas três experiências na construção de planejamentos, percebi uma distinção substancial em relação a planejamentos elaborados como listas de atividades e de sequências didáticas as quais Ostetto (2015) caracteriza como minimizadoras da potencialidade de uma educação transformadora em EI. O cuidado nas escolhas e na valorização de propostas que privilegiam a organização de todo o contexto pedagógico (local, tempo, espaço, materiais e agrupamentos) demonstra uma perspectiva integradora entre conhecimento, aprendizagem e ensino. Os espaços reservados aos registros da professora a respeito do que vê, escuta e observa, e de outros recursos como a fotografia, também denotam a compreensão de que os processos de investigações e interações das crianças transformam suas vivências em experiências, constroem saberes e modos de estar no mundo. Enfim, os espaços para as professoras anotarem suas observações, perguntas e reflexões são entendidos como essenciais para dar continuidade ao trabalho pedagógico que sustenta, acolhe e provoca as crianças em suas ações e pesquisas.

Contudo, ressalto que a qualidade de um planejamento é identificada não no modo como é organizado, ou registrado, mas, sobretudo, nas implicações relacionais, materiais e dialógicas que promovem. Segundo Ostetto (2015), a ação do educador deve ser valorizada acima de qualquer tipologia de planejamento, isto é, pelas interações que mantêm com as crianças, pelos valores e conhecimentos construídos ao longo de suas experiências; sobretudo, um planejamento virtuoso que se afasta dos automatismos pedagógicos e acolha “a criança em sua inteireza”, escutando-lhe e qualificando suas múltiplas linguagens.

Dessa forma, o planejamento é uma atividade em que se encontram passado, futuro e presente, uma vez que é pensando no passado¹¹⁶ e sonhando com o futuro que se constrói o presente, como bem sintetiza Madalena Freire (Weffort et al., 1997). Essa autora afirma que o planejamento não deve ser uma fabricação de planos, porque, como processo, por meio da reflexão constante e da permanente

¹¹⁶ Esse passado não se refere, necessariamente, a fatos, mas substancialmente à avaliação desses fatos que passam a qualificá-los com base nas intenções pedagógicas.

intervenção na realidade, o seu “desafio é lançar-se na reelaboração diária de novos planejamentos” (Weffort et al., 1997, p.57).

V.2.2.2 OBSERVAÇÃO: *fio que amplia o olhar*

Não é para nada que olho: é que eu
gosto de ver as pessoas sendo.

Fernando Pessoa (2015, p.73)

A observação no contexto da DP é entendida como atitude imbuída de sentido cognitivo, afetivo e político. Muitas vezes, é associada à escuta como ações que se completam para acolher respeitosamente os pensamentos, os sentimentos e os comportamentos das crianças. Observar e escutar implica forte interação de quem está observando com a realidade observada, em que escutar significa disponibilização de todos os sentidos para conhecer o que se observa. Nessa linha de pensamento, Altimir (2011) argumenta que “*La escucha pone al adulto en la condición de observador*” (p.39) e cria um clima receptivo, representado pela disponibilidade e receptividade dos pensamentos divergentes e singulares compondo uma cultura de aprendizagem.

Como apresentei no capítulo três, tudo indica que, no fim do século XIX, a observação já era sugerida nas propostas de investigação envolvendo a criança em laboratórios e escolas. Para Montessori (1965), a observação deveria ter caráter científico, portanto, sistemático¹¹⁷.

Reconhecidamente participante do método na Pedagogia experimental, essa educadora dizia que a observação deveria ocorrer quando as crianças estivessem livres para que, em suas manifestações espontâneas, revelassem sua verdadeira psicologia (Montessori, 1979, as cited in Garcia et al., 2019); nesse sentido, a observação é uma forma de pesquisar a criança.

¹¹⁷ Essa posição retrata a busca de identificar a Pedagogia como ciência e, no fim do século XIX, essa aproximação teve como fundamentos a experimentação em que a observação e a experiência seriam as suas bases. Com isso, diz-se de uma observação mais descritiva e indicada para acontecer em laboratórios para aplicações pedagógicas. Inclusive, no fim do século XIX era reivindicada por Sergi em 1886 e criada por Pizzoli em 1904 (Centofanti, 2013).

Na atualidade, o ato de observar as crianças ganha novas nuances, pois é reconhecidamente uma ação interpretativa “que revela intenções, compreensões, valores, expectativas e representações do observador” (Ostetto, 2015, p.206). A essa ação, associa-se uma escuta que, além de ouvir as “falas”, procura refletir sobre o que, como, para que e com quem fala. Ouvir o que a criança diz por meio de suas múltiplas linguagens ajuda a conhecê-la e entender-lhe as maneiras de se relacionar e de construir conhecimentos sobre o mundo, estando nele, explorando-o e questionando o que está em volta dela. Essas seriam as vozes das crianças, uma metáfora que valoriza seus modos de ser e de estar no mundo.

Ainda, segundo Ostetto (2010), essa observação da criança difere-se substancialmente de uma ação de vigiar, porque se aproxima de uma vigília cujo olhar de quem observa deve ser “aberto, sensível e acolhedor”. Não é, assim, uma observação que identifica a criança a partir de critérios preestabelecidos; ao contrário, observa-a para conhecê-la, reconhecendo e admirando seu potente interesse, sua curiosidade e capacidade de explorar e de se relacionar com tudo a sua volta. Segundo a autora, “Para se fazer memória, a documentação nasce da observação” (Ostetto, 2017, p.27).

A observação, nesse sentido, é um ato criativo, de um verbo ativo que envolve pensamento, conhecimento constituído de subjetividade e hipóteses de quem observa, assim como de suas teorias de referência. A observação é sempre parcial e deve ser guiada por perguntas que “*nos tienen que hacer reflexionar sobre nuestros imaginários. Preguntas que no son una jaula, sino un terreno fértil que nos ayuda a captar los imprevistos*” (Davoli, 2011, p.16).

Na continuidade dessa abordagem do observar como ato de estranhar¹¹⁸ o outro e a si mesmo como observador, essa ação sempre estará associada a outros atos, quando se diz da observação no contexto pedagógico. Mais especificamente nos processos de DP, a observação se vincula a planejamento, registros e

¹¹⁸ Nas palavras de Brecht (1990 as cited in Montagnari, 2010, p.11): “Estranhem o que não for estranho; tomem o inexplicável, o habitual; sintam perplexos ante o cotidiano (...) para que nada seja considerado imutável; nada, absolutamente nada. Nunca digam: isso é natural”.

avaliação como ações docentes parceiras e solidárias com as aprendizagens das crianças.

Apesar de as observações não serem guiadas por listas para a identificação e a correlação entre ações das crianças e habilidades preestabelecidas, Malavasi e Zoccatelli (2013) propõem uma “grelha” para a observação. Diferentemente de listas de comportamentos a serem avaliadas pelo observador, as autoras incluem um espaço para perguntas, chamadas de “generativas”, outro para as situações a serem propostas e mais um para as observações. Com isso, percebe-se a estreita relação entre planejamento e a observação, ou seja, a observação faz parte do planejamento, porque é uma ação de continuidade e, junto às perguntas – ações em espiral –, representa parte de um processo maior da documentação. O registro das observações também é reconhecido como elemento que compõe o pensar e o fazer pedagógico. Desse modo, afirma-se que a observação não pode ser uma ação fortuita, sem pretensão e improvisada, pois requer intencionalidade. Do observador exige preparo prévio, envolvendo escolhas sobre o que, para que e como observar. Junto às intenções pedagógicas, instituídas por órgãos federais e pela instituição, as perguntas generativas são potentes instrumentos orientadores da observação.

Uma especificidade da observação, nas reflexões práticas com DP, refere-se ao objetivo de não se ater aos resultados e às ações finais das atividades das crianças. Picchio et al. (2014) defendem que um bom cenário observacional não se centra na capacidade de as crianças resolverem problemas, sobretudo, quais são os reais problemas que elas vivem enquanto estão em atividade. Posteriormente, fazer a análise sobre o observado e a reconstrução dos elementos dessa atividade e das relações entre as atividades das crianças e dos adultos. Com isso, diz-se de uma observação de quem reconhece a capacidade da criança de investir na construção de sentidos para o que vive.

Para encerrar esta seção, convoco as ideias de Madalena Freire (Warschauer, 1993) por alinhar as ações de observar, escutar e falar como representativas do instrumento educacional mais “poderoso” para um educador. A observação refere-se a uma ação “movimentada e reflexiva” que busca a

compreensão sobre o que se observa¹¹⁹. Enquanto o observador tenta desvelar os desejos e os interesses de quem observa, lança também suas intenções e seus desejos. “Escutar” envolve abrir-se para acolher o ponto de vista diferente ou semelhante ao de quem escuta; e o “falar” diz de um desejo de comunicação com o outro, um desejo de encontro.

Nesse sentido, a observação e a escuta “envolvem uma ação altamente movimentada, reflexiva, estudiosa” (Weffort, 1997, p.2). Ação reflexiva porque o observador se apropria do lugar como um pesquisador que tem curiosidade e questiona; é, portanto, um estudioso. A dimensão movimentada dessa dupla ação inclui o registro como companheiro que, por meio de uma pauta de observação, requer pensar sobre “O que se quer observar, que hipóteses se quer checar, o que se intui que não se vê, não se entende, não se sabe qual o significado, etc.” (Weffort, 1997, p.2). Ao trazer para si o que foi observado e registrado, abre-se a possibilidade do pensar sobre, de refletir para interpretar, para confrontar hipóteses, descobrir o que não se sabe e repensar planejamentos que fazem avançar os estudos e as compreensões e, assim, surgem alternativas, dando continuidade ao ciclo de observações, registros e interpretações.

A escuta não é fácil. Exige uma profunda consciência e suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos, demanda abertura à mudança.

Rinaldi (2012, p.125)

V.2.2.3 REGISTRO: *fiu sendo tramado*

Há muitos tipos de registro, em linguagens verbais e não verbais; todas, quando socializadas, historicam a existência social do indivíduo. (Weffort et al., 1997).

¹¹⁹ Compreensão é entendida como resultados de processos de pensamento e não a assimilação de dados e/ou informações sobre algo.

Os registros feitos pelas professoras das observações ocorridas na convivência cotidiana com as crianças e as possibilidades de discussões e reflexões por eles propiciadas são, há anos, reconhecidos como instrumento importante para o fazer pedagógico por autores e educadores na área da Educação Infantil. Em diferentes épocas e contextos, verifica-se a indicação para o uso desse instrumento como forma de produzir memória, comunicação e reflexão (Freinet, 1975; Weffort, 1997). Na atualidade, continua ocupando lugar de destaque na EI, principalmente depois da difusão das práticas com DP em *Reggio Emilia*¹²⁰.

No entanto, para entender o(s) registro(s) nos processos de DP, o termo precisa ser analisado como um verbo que se apresenta alinhado às ações de observar e refletir as quais, nos processos de DP, representam histórias interpretadas e escolhidas por quem registra.

Apesar de anteriormente eu ter escolhido o termo ferramenta para me referir à DP, Baquero (2001) apresenta o termo “instrumento” em sentido análogo. Para o autor, instrumento é entendido no contexto da “atividade instrumental” e envolve dois aspectos: como ferramenta física e como ferramenta psicológica. Próximo a isso, Martini et al. (2020) adotam a perspectiva híbrida em relação aos instrumentos: parte como artefato e parte subjetiva. Nessas abordagens, percebe-se a implicação simbólica ao utilizar recursos físicos, isto é, fotografias, vídeos, bloco de anotações, que não são neutros, cujos princípios são conectados a conceitos de conhecimento, aprendizagem e ensino, enfim, à ideia de escola e formação humana. No campo educativo, na primeira metade do século XX, Freinet (1975) utilizou-se da possibilidade que a imprensa trouxe para, junto aos alunos, registrarem e divulgarem suas experiências. Para Freinet (1975), “o pensamento e a vida da criança podiam agora tornar-se elementos de enorme importância cultural” (p.26). Um dos eixos de sua Pedagogia era a documentação, entendida como registro das histórias construídas diariamente pelo grupo de alunos¹²¹ (Elias, 2008). Assim, por meio do aparato tecnológico, ampliou-se a possibilidade

¹²³ A partir da divulgação da revista *Newsweek* (1991), a prática educativa em *Reggio Emilia* foi difundida internacionalmente como uma das melhores do mundo (Rabitti, 1999).

¹²¹ Termo utilizado por Freinet (1975) em suas publicações.

comunicativa e o reconhecimento de que o pensamento da criança representa uma importante cultura a ser difundida.

No Brasil, na década de 1980, Madalena Freire, na sua jornada como professora, utilizou o registro como seu forte aliado para pensar sua prática pedagógica vivenciada com as crianças. Com seus textos e cópias de produções individuais e coletivas das crianças, a educadora brindou-nos com reflexões a respeito de intencionalidades, planejamentos, falas e produções das crianças, em uma perspectiva dinâmica e síncrona. Para a autora, o registro associado à observação promove reflexão, que, aliada à avaliação e ao planejamento, tornam-se todos eles instrumentos metodológicos fundamentais na prática da professora em EI (Weffort, 2007).

Recorri a Madalena Freire para visibilizar a relevância do ato de registrar e de seus desdobramentos como instrumento, no sentido de Baquero (2001), que permite aos educadores compreenderem o espaço escolar nas dimensões materiais e humanas como instigadores e promotores de aprendizagens em contexto dialético e dialógico. Chama-se a atenção para o valor da reflexão em Weffort (2007) que se relaciona diretamente a uma prática docente comprometida e aliada do conhecimento construído a partir de questionamentos, investigações e buscas provisórias de respostas. Poder-se-ia dizer de uma reflexão sobre a própria prática docente como ícone de seu pensamento.

Quanto à perspectiva comunicativa desse ato pedagógico, Freinet (1975) reconhecia seu valor para difundir as experiências do grupo de alunos por meio do Livro da Vida. Esse livro era o suporte para o registro de impressões e pensamentos das crianças. No curso de sua produção, os princípios de valorização da criança e dos trabalhos coletivos eram evidenciados. Esse documento tinha, portanto, potência comunicativa.

Diante dessas ideias, confirma-se que o registro, no processo em documentar, é uma forma de captar e de deixar informações obtidas pela observação as quais representam histórias que vão se reconstituindo pelas interpretações de quem as registra. Metaforicamente, Ostetto (2015) associa esse ato a uma dinâmica em que “Registrar é lançar-se para a frente. Ver-se e rever-se. É envolver-se com o resgate

do seu processo criativo que envolve, necessariamente, o resgate da sua palavra” (Ostetto, 2015, p.207).

Os modos de registrar são variados e utilizam-se diferentes recursos textuais, visuais e audiovisuais. Nesse sentido, os registros como instrumentos referem-se a fotografias, anotações, vídeos e produções das crianças. Segundo Rinaldi (2012), a origem da documentação está nos diários onde os professores, motivados por Malaguzzi, eram convidados a registrar episódios e falas das crianças; essa ação já anunciava processos de reflexão, uma vez que os eventos estavam materializados pelas professoras por meio do registro.

Os materiais recolhidos pelos instrumentos: fotos, vídeos, anotações dos adultos¹²² e produções das crianças recebem nomes que os dimensionam para além de sua condição material. Para Malavasi e Zoccatelli (2013), são materiais “documentais” e “observativos”, e para Fochi (2019) são “observáveis”. Nessa acepção, são materiais que representam as vivências, os pensamentos e as produções das crianças em suas experiências diárias nas instituições. Tornam-se observáveis, porque são valorizados e reconhecidos por quem os elege. Por isso, o registro está diretamente integrado no ciclo junto à observação e à reflexão/interpretação. Ao escolher os registros que farão parte do material a ser comunicado, compartilhado, eles ganham valor epistêmico, uma vez que possibilitam análises e revisão conceituais e práticas¹²³.

Dessa maneira, as escolhas dos materiais e das formas de registrar na DP devem ser vistas a partir das intenções que indicam direções para a observação e posteriores interpretações. Assim, como qualquer outro elemento desse ciclo¹²⁴ em documentar, os registros escolhidos devem ser adotados como instrumentos que apresentam um modo de entender o trabalho pedagógico na sua complexidade. Somente com as conexões entre esses elementos, o ambiente dialógico e os

¹²² A respeito de suas observações.

¹²³ O que se entende pelas práticas/ações/pensamentos registrados? Que implicações essas análises provocam nos sujeitos participantes do desenvolvimento da documentação?

¹²⁴ Entende-se por ciclo não como algo que se repete, ou volta ao princípio da mesma maneira, pois o percurso é permanentemente transformado ao longo do processo.

sujeitos participantes da DP, é que se pode entender o potencial de cada tipo de registro.

V.2.2.4 REFLEXÃO: o fio que costura a trama

A maioria pensa com a sensibilidade, eu sinto com o pensamento.

Para o homem vulgar, sentir é viver e pensar, é saber viver.

Para mim, pensar é viver e sentir não é mais que o alimento de pensar.

Pessoa (2015, p.77)

Ao construir referências para analisar a dimensão reflexiva presente na DP e suas implicações práticas no processo pedagógico da primeira infância, fundamentei-me em produções que discutem a reflexão, individual e coletiva, nas práticas docentes como instrumento que possibilita transformações na perspectiva pedagógica em instituição de Educação Infantil. Os estudos que deram suporte a esta pesquisa foram unânimes em reconhecer o ato de refletir, em contextos participativos e coletivos, como um potencializador do pensamento crítico por contribuir significativamente com a emancipação do sujeito.

A reflexão e o pensamento são atributos do ser humano que o torna criativo (Gontijo, 2018). Nessa perspectiva, o ato de refletir oferece-lhe a condição de produtor, libertando-o da condição de reprodutor de ideias e práticas alheias a ele (Alarcão, 2010). O ato de refletir é importante em todos os campos de estudo e de trabalho. Na educação, uma das suas notabilidades está em permitir ao educador rever e avaliar seu trabalho educativo. Ao refletir sobre suas práticas educacionais, a professora, além de poder traçar novos caminhos que contribuam com o processo de aprendizagem da criança, tem a oportunidade de entender-se como sujeito pensante, pois, de acordo com Sá-Chaves (2009), a reflexão forma

uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, sejam de natureza científica, tecnológica ou contextual, quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio, sobretudo na capacidade de autodistanciamento que permite a cada qual observar-se como sujeito

operante no quadro de acção e julgar-se como sujeito pensante no quadro, já, da meta-reflexão. (p.14)

No começo do século XX, Dewey (1979) reconhecia a importância do pensamento reflexivo, o qual dizia ser uma forma de investigar uma ideia no campo do pensamento. Tratá-la com seriedade, analisá-la e dar sequência ao seu entendimento, é diferenciá-la do pensamento comum que se caracteriza por uma aglomeração desordenada de ideias. Pensar, como ato, restringe-se, em geral, ao que não é diretamente percebido, algo distinto do fiel registro da observação: “Aplica-se a coisas não sentidas ou diretamente percebidas pelos sentidos” (Dewey, 1979, p.15). Pensamento (ideia) é a representação mental de algo não presente, e pensar é a continuação dessas representações.

Assim sendo, “o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que o apoiam e das conclusões a que chega” (Dewey, 1979, p.18). Nesse sentido, “para firmar uma crença em sólida base de evidência e raciocínio, é necessário um esforço consciente e voluntário” (Dewey, 1979, p.18).

Para Dewey (1979), o pensamento reflexivo liberta o sujeito da submissão alienante. O ser humano, considerado animal racional, difere dos outros seres por esse atributo, e Fernando Pessoa argumenta que, ao raciocinar, o sujeito o faz sob sua perspectiva. Nem sempre os fatos existem, mas as convicções, sim. Dessa forma, ao pensar, os equívocos são passíveis de existir. Daí a importância da pesquisa, da reflexão crítica, do controle consciente da forma de que se trata as ideias por parte do sujeito que está refletindo.

A respeito da reflexão, Santiago (2010) discorre sobre três tipos:

- a) reflexão introspectiva: quando o pensamento se transforma em objeto de análise. “Ocorre quando o objeto é ocupado pela própria subjetividade que intenciona comparar o que é como o que quer ser e trabalhar a respeito” (p.16);
- b) reflexão dialética: pensar em algo externo a nós é pensar também em nós mesmos. Na medida em que se conhece o mundo, conhece também a si mesmo. “*Nuestra percepción y nuestra comprensión del*

mundo exterior se apoyan siempre em las condiciones subjetivas desde las que nos conectamos con él.”! (p.18); “entre o exterior e o interior a criança é uma subjetividade singular atravessada por relações com os demais.” (p.18). A escola põe no centro a construção do objeto de conhecimento e não a construção refletida da subjetividade. O que leio do exterior tem relação com meu interior, há uma conversa entre exterior e interior e não uma absorção do exterior;

c) reflexão dialógica: uma subjetividade se encontra com outras para pensar sobre o mesmo objeto. O pensamento retorna a quem emitiu, mas também fortalece os laços entre os que participam desse processo.

A reflexão, nesse contexto, é considerada uma construção coletiva envolvendo subjetividade, intersubjetividade e conhecimento de mundo. As subjetividades são construídas junto com o(s) outro(s) e com o conhecimento de mundo numa perspectiva de comunidade. A subjetividade é mais intensamente desenvolvida em cooperação do que isoladamente. O contato com o pensamento diferente é potencializador para a construção de pensamento autêntico e próprio, constituído por seres singulares, mas conectados entre si. Portanto, “todo processo de reflexão produz uma tripla construção: da subjetividade, da intersubjetividade e do mundo” (Santiago, 2010, p.21).

Santiago (2010) também argumenta que o pensamento é valorizado em relação às práticas escolares as quais devem reconhecer e desenvolver suas três dimensões: crítica, criativa e sensível. A crítica permite interpretações e explicações. O sujeito não vê tudo homogêneo e tem a atitude de avaliar para tomar decisões. O perigo desse pensamento é a aceitação passiva do que é estabelecido sem questionamentos. A dimensão criativa envolve a combinação de pensamentos anteriores para produzir ou mesmo fazer com que algo cresça. Essa dimensão alerta para o fato de que não se cria ideia, e sim reconfigura pensamentos já expressos. A dimensão sensível refere-se ao elemento ético, envolvendo diversas subjetividades. Nessa perspectiva, o referido autor diz que esse pensamento é dinâmico e não estático, é múltiplo e não homogeneizador e ainda é ativo e não reativo.

Sobre o pensamento sensível, ressaltam-se dois aspectos em diálogo: uma perspectiva mais interna, subjetiva, em que se coloca em jogo a necessidade da pessoa se posicionar, de estabelecer valores; e outra dimensão mais interativa em que essa subjetividade singular se abre para estabelecer conexões com outras diferentes subjetividades. Assim, a ética não provém das regras, mas do diálogo entre as subjetividades. Por isso, não existe um único modo de pensar, mas múltiplas modalidades; o pensamento não é separado da imaginação, da memória e dos juízos do senso comum.

Para a formação de hábitos de pensamento reflexivo, é interessante estabelecer condições que provoquem a curiosidade das crianças¹²⁵. Para isso, a professora deve conhecer como a criança pensa, assim como analisar as condições ambientais que favoreçam, inconscientemente, o surgimento da curiosidade e, em seguida, o pensamento reflexivo. É necessário entender que a aprendizagem intelectual inclui a retenção de informações, mas as informações só se constituem em conhecimento se forem compreendidas. Nesse sentido, a reflexão refere-se às relações postas no processo do pensamento e finaliza, de forma provisória, quando alcança sua finalidade e é capaz de, conscientemente, resgatar seus processos.

Para Dewey (1979), a educação relaciona-se com o desenvolvimento do pensar reflexivo, mas não se reduz ao aspecto intelectual, pois abarca também a formação de práticas eficientes, as disposições morais e a apreciação estética; tudo isso conta com a presença do pensamento, pois, caso contrário, a prática se torna mecânica, amoral e arbitrária. O objetivo da educação relaciona-se com o desenvolvimento do pensamento com fim libertador.

A verdadeira liberdade é intelectual; reside no poder do pensamento exercitado, na capacidade de 'virar as coisas ao avesso', de examiná-las

¹²⁵ Para a criança, o mundo é novo. Na infância, tudo isso que a impulsiona é visto como curiosidade. Todos os sentidos, os interesses são direcionados para fora e pode-se dizer que a curiosidade é o princípio do desenvolvimento do ato de pensar reflexivo (Dewey, 1979).

deliberadamente, de julgar se o volume e espécie de provas em mãos são suficientes para uma conclusão e, em caso negativo, de saber onde e como encontrar tais evidências. (Dewey, 1979, p.96)

Diante do que foi exposto, percebe-se que as ações de pensar e de refletir junto a um fazer diário ocorrem na relação entre adultos e crianças no contexto educacional. Esse pretende a construção de uma cultura pedagógica com contornos democráticos, de participação, de escuta e de produção de saberes e fazeres próprios para um ambiente que objetiva o desenvolvimento de crianças e de profissionais em permanente formação.

V.2.2.5 AVALIAÇÃO: direitos e avessos da(s) trama(s) em perspectiva

A relação entre DP e avaliação é reconhecida por vários pesquisadores e para entender a conexão entre essas duas categorias, analisei neste trabalho primeiramente o conceito de avaliação. Em seguida algumas considerações sobre avaliação na creche e, por fim, a reflexão sobre a dimensão avaliativa nos processos de DP.

A avaliação faz parte de nossa vida diária e se refere a uma atividade básica dos seres humanos. Autores como Lima (2005) e Fernandes (2013) reconhecem a avaliação como uma atividade habitual, presente em situações do cotidiano, já que “olhamos para o mundo de um ponto de vista avaliativo” (p.14). Segundo Lima (2005), a avaliação “é entendida como forma de atividade humana e tem, pois, esta função básica de situar algo em um contexto amplo” (p.7). Luckesi (2018) também a reconhece como uma forma de conhecer e interpretar o mundo.

Ainda com sentido amplo, a avaliação é usada tanto na ação humana, como nos objetos produzidos por ele. Nesse ponto de vista, é frequente atribuir valor positivo ou negativo a tudo que nos cerca (Luckesi, 2018). Assim, não há ação humana que não seja precedida de um ato avaliativo consciente ou inconsciente.

Seguindo essa linha de raciocínio, Scriven (2018)¹²⁶ diz que o conceito de avaliação refere-se a um conjunto de valores. Bondioli (2004) acrescenta que a avaliação deve desencadear o repensar processos de renovação e organização da prática pedagógica para não se reduzir a práticas burocráticas. Sendo assim, o ato de avaliar não estará centralizado na identificação dos resultados, quando envolve o ato de refletir.

Segundo Luckesi (2018), a avaliação compreende duas ações cognitivas conectadas, sendo que uma refere-se a fatos e valores, e a outra está ligada à ação, associada à tomada de decisões e à prática de atos. O que subsidia esse agir, portanto, refere-se tanto ao conhecimento factual, por nos fazer compreender o que é e como funciona a realidade, como ao conhecimento axiológico¹²⁷, por contribuir para a escolha do que fazer. É o conhecimento da qualidade da realidade que subsidia toda e qualquer escolha (Luckesi, 2018) que, por sua vez, anseia a obtenção de resultado positivo. Esse autor entende que

Não existe, dessa forma, ato humano, simples ou complexo, que não seja precedido por ato avaliativo, ocorra ele de modo intencional e consciente ou de modo comum e habitual. Como também não existe nada que nos cerque que não seja objeto de um juízo axiológico (avaliativo) de nossa parte. (Luckesi, 2018, p.26)

Apesar de Luckesi (2018) reconhecer as dimensões conscientes e inconscientes da avaliação, seu interesse foi pensá-la aliada à prática investigativa cujo objetivo é

¹²⁶ Segundo Parente (2004), foi Scriven quem desenvolveu os termos avaliação formativa e somativa. Para Scriven (2018, p.166), a primeira “é realizada durante o desenvolvimento ou melhoria de um programa ou produto (ou pessoa, e assim por diante) e é realizada, com frequência, mais de uma vez, para o pessoal interno com vistas à melhoria”. A somativa é levada a cabo após o término de um programa.

¹²⁷ Axiologia refere-se ao estudo de valores, principalmente os morais.

revelar algo a respeito da realidade. No caso, revela cognitivamente a sua qualidade, cabendo ao gestor da ação, com base na revelação, tomar decisões, que por si, poderão – e deverão – trazer consequências positivas para os resultados desejados (p.23).

Esse autor distingue, portanto, o avaliador do gestor da ação, cabendo ao avaliador somente “investigar e revelar a qualidade da realidade”, enquanto o gestor será quem tomará decisões com base no que foi revelado. É importante ressaltar que o professor muitas vezes ocupa as duas posições, já que é ele quem avalia e gere o espaço educativo, tomando decisões a partir do que avaliou. Sendo assim, o professor não pode pensar somente nas interpretações, mas também realizar revisões e/ou construir outras ações para gerar avanços no trabalho pedagógico.

Ao separar o avaliador do gestor¹²⁸, Luckesi (2018) propõe uma epistemologia do ato de avaliar, ou seja,

ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade, fato que implica conhecimento, seja ele adquirido pelos recursos de senso comum ou em decorrência do uso de procedimentos metodologicamente consistentes, encerrando-se no momento em que revela a qualidade da realidade (p.27).

Apesar de a tomada de decisão parecer estar presente no ato de avaliar, o autor declara que ela está no âmbito da gestão da ação e não de sua avaliação, já que o ato de avaliar se encerra quando há a revelação da qualidade do que se avalia. A esse respeito, o autor questiona suas ideias anteriores em que considerava a tomada de decisões como processo inerente ao ato de avaliar (Luckesi, 2018). O ato avaliativo não classifica seu objeto de investigação, ele

¹²⁸ Gestor como o responsável pela organização dos processos que, no caso escolar, envolve planejamento e acompanhamento.

revela a qualidade da realidade e será o gestor que fará uso desse resultado, classificando-o ou não. Ou seja, as expressões classificatória ou diagnóstica referem-se ao uso que o gestor fará com base na qualidade da realidade identificada no ato de avaliar.

Dessa maneira, “não existe uma avaliação diagnóstica, dialógica, mediadora, mas sim gestões de ações formativas, emancipatórias, dialéticas, dialógicas, mediadoras” (Luckesi, 2018, p.188). Por isso o autor declara que a avaliação no contexto da educação está ao serviço do projeto pedagógico, tendo abrangências filosófica e política.

Outra ideia importante de Luckesi (2018) a ser destacada, refere-se à relação entre o ato de avaliar e os processos de investigação. Segundo o autor, primeiro deve delimitar o que se vai investigar por meio de levantamento das variáveis a serem consideradas como guias na coleta e na análise dos dados; depois, selecionam-se os recursos técnicos para a coleta de dados, pois “Nossa capacidade de observar e descrever a realidade é limitada, então, uma investigação consistente exige recursos mediadores que ampliem nossa capacidade de observá-la e descrevê-la” (Luckesi, 2018, p.47).

Nessa perspectiva de avaliação associada à investigação, semelhante à investigação científica, é necessário que se tenha “um projeto, um protocolo de cuidados teórico-metodológicos” para a compreensão e a revelação da realidade investigada. Dessa forma, percebe-se que o ato de avaliar é precedido de critérios de qualidade os quais permitirão compará-los com a descrição da realidade investigada, tornando possível, portanto, qualificar essa realidade. A qualidade de uma realidade é o efeito “de uma comparação da realidade descrita com um padrão/critério de qualidade assumido como satisfatório” (Luckesi, 2018, p.52). Há critérios de qualidade subjetivos e espontâneos, e eles se apresentam na vivência diária, no entanto, quando a atribuição de qualidade é consciente e crítica, o padrão de qualidade é circunscrito a parâmetros histórico-sociais.

Diferentemente de processos avaliativos vividos por atos habituais, inconscientes, “o ato de avaliar no contexto de projetos de ação” deve ser conduzido de forma consciente, marcado por uma coleta de dados efetuada com rigor metodológico (Luckesi, 2018, p.50).

Entendido, então, que as adjetivações agregadas ao termo avaliação caracterizam modos de ações embasadas em perspectivas filosóficas e políticas, pode-se inferir que não há tipos de avaliação, mas instrumentos avaliativos moldados por perspectivas conceptuais e relacionais. Sendo assim, a partir de agora, compreender-se-á a avaliação em relação a valores e meios subjacentes a ela, como avaliação em perspectiva formativa. Essa avaliação acompanha processos e não é realizada ao final de alguma etapa para mensurar resultados.

Nos dois contextos, a indicação é de que as professoras observem e registrem os comportamentos e as ideias das crianças no uso de diferentes recursos didáticos. É importante a interpretação do que foi observado a partir da reflexão compartilhada entre o adultos os quais registram e observam as crianças nas situações cotidianas na instituição. Nessa mesma ótica em que a avaliação está intrinsicamente relacionada a outros procedimentos, Perrenoud (1998) diz que “a avaliação jamais é analisada em si mesma, mas como componente de um sistema de ação.” (Perrenoud, 1998, p.18). Assim sendo,

Só um processo continuado de observação e reflexão sobre as práticas permite recolher informações e traçar objetivos que enriquecem o processo de tomada de decisão em relação às atividades a desenvolver com as crianças. Quando este acompanhamento e avaliação acontecem, ganha-se um maior conhecimento em relação a aspectos como o bem-estar e níveis de envolvimento da criança, o que é capaz de fazer, compreender e saber a gestão das rotinas, a organização do espaço, entre outros, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo. (Portugal, 2017, p.62)

No campo da Educação Infantil, a avaliação deve ser entendida e vivida na perspectiva formativa, pois possibilita à professora, por meio da observação, compreender as crianças e aprimorar a própria prática educativa (Carvalho & Portugal, 2017; Parente, 2004).

Nesse contexto educacional, Rinaldi (2012) entende a DP como uma importante estratégia avaliativa para ser utilizada na Educação Infantil por identificá-la como uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento de um processo avaliativo menos tendencioso e mais objetivo, pois, ao documentar, conseqüentemente, exercita-se o ato de observar e interpretar, e a tendência de uma avaliação evasiva se descontrói.

Autores como Rinaldi (2012) percebem na DP uma possibilidade de distanciamento dessa aceção, tornando-se uma “linguagem alternativa da avaliação”, visto que trabalha com o coletivo e sempre questiona e problematiza o processo educativo. MacDonald (2007) e Buldu (2010) também reconhecem a perspectiva formativa da prática da DP.

Taking this idea further, Dahlberg et al. (1999), see pedagogical documentation as process research, a term used to describe formative evaluation leading to program improvement and quality control. As explained by Moss, Dillon, and Statham (2000), ‘pedagogical documentation plays a role in seeing and understanding children as individuals rather than normalizing children against standardized measures and categorizing some as ‘abnormal’¹²⁹ (MacDonald, 2007, p.233).

Buldu (2010) aponta a DP como um mecanismo que permite uma avaliação diferente das que geralmente são utilizadas nas instituições de ensino, pois a especificidade existente entre processo e conteúdo em sua proposta possibilita o desenvolvimento de uma avaliação com perspectiva formativa, já que é possível trabalhar com reflexão, revisitação, interpretação e negociação entre todos os atores envolvidos no processo educativo.

¹²⁹ “Levando esta ideia mais longe, Dahlberg et al. (1999), vêem a Documentação Pedagógica como investigação de processos, um termo utilizado para descrever a avaliação formativa que conduz à melhoria do programa e ao controle de qualidade. Como explicado por Moss et al. (2000), ‘a Documentação Pedagógica desempenha um papel na visão e compreensão das crianças como indivíduos em vez de normalizar as crianças contra medidas padronizadas e classificar algumas como ‘anormais’”, tradução com base em MacDonald (2007, p.233).

Assessment of young children's development and learning in early childhood settings is relatively informal and seldom conducted in a systematic way, with a focus on evaluating learning as a product, not a process (Krechevsky & Stork, 2000, as cited in Buldu, 2010, p.1440).

Por outro lado, Buldu (2010) acrescenta que a avaliação envolve mais do que os produtos e resultados da aprendizagem, traduzindo a forma como as crianças aprendem e fazem sentido o seu mundo.

A dimensão formativa da DP, reconhecida pelos autores acima, é um processo que se desenvolve no cotidiano da instituição de Educação Infantil. Ao longo do tempo, é possível perceber como acontece o processo de aprendizagem da criança e como ela significa o que aprendeu a partir das experiências que os professores lhes proporcionam intencionalmente. Dahlberg et al. (2007) também demonstram em seus trabalhos de investigação que o processo avaliativo na DP está relacionado à interpretação dialógica contextualizada.

Meaning making, by contrast, speaks of evaluation as a democratic process of interpretation, a process that involves making practice visible and thus subject to reflection, dialogue and argumentation, leading to a judgement of value, contextualised and provisional because it is always subject to contestation.¹³⁰ (Dahlberg & Moss, 2007, p.4)

Esses autores concordam com a afirmação de que a avaliação no contexto da DP acontece por meio de observações de experiências vivenciadas e representadas por subjetividades, nas quais as ações e as reflexões coletivas são valorizadas e trazem à tona o caráter temporário e condutivo de perspectivas,

¹³⁰ “Dar significado, contrariamente, fala da avaliação como um processo democrático de interpretação, um processo que envolve dar visibilidade à prática e, portanto, sujeita à reflexão, diálogo e argumentação, levando a um julgamento de valor, contextualizado e provisório porque ele é sempre sujeito à contestação”, tradução com base em Dahlberg e Moss (2007, p.4).

sentidos e caminhos a serem trilhados, o que demonstra que a documentação representa “(...) *a tool for participatory evaluation*”¹³¹ (Dahlberg & Moss, 2007, p.4). Assim,

Percebe-se a perspectiva democrática da avaliação como praticada nos processos de documentação ao envolver a participação efetiva e interativa entre crianças, professores e pais, cujas vozes são ouvidas e valorizadas no ambiente educativo. Acrescenta-se a esse procedimento a perspectiva inclusiva em que as diversidades e subjetividades são vistas como potencialidade para o desenvolvimento dos envolvidos. Nesse processo interativo, as ações permanentes de observação e de registro são fundamentais e vistas de forma integrada e dialógica. Essas ações, ao se sustentarem, incitam novas formas de observação e de registros, considerando que são múltiplas as questões lançadas a partir do conjunto de informações e interpretações sobre o aprendiz. Isso permite a avaliação, entendida em sua perspectiva interpretativa, do percurso de desenvolvimento da criança e dos processos educativos próprios na EI em contexto coletivo. (Gontijo, 2018, p.275)

Com isso, cabe evidenciar que a coexistência entre processo de avaliação e documentação, descritas anteriormente, não representa uma similaridade, e sim uma aproximação, pois ambas as concepções defendem essas ações docentes em dinâmica circular, cujas fronteiras entre suas ações são permeáveis e dialógicas (cf. figuras 16 a 18).

¹³¹ “Ferramenta para a avaliação participativa”, tradução com base em Dahlberg e Moss (2007, p.4).

Figura 16
Dinâmica circular na documentação



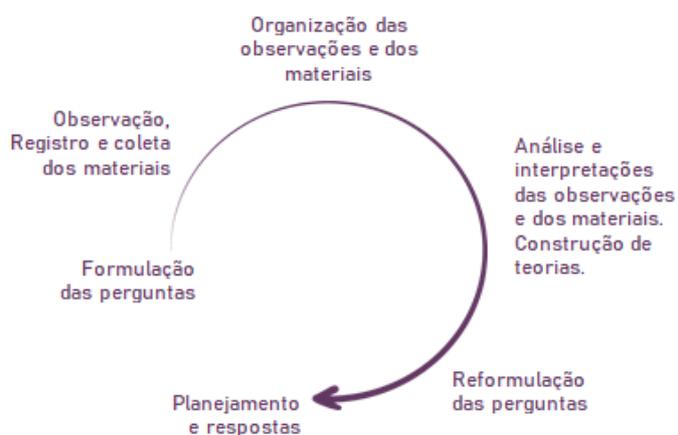
Fonte: Altimir (2011).

Figura 17
Processo contínuo de avaliação



Fonte: Carvalho e Portugal (2017).

Figura 18
O processo de documentação como um ciclo de investigação



Fonte: Gandini e Edwards (2002).

Dessa maneira, a DP não deve ser entendida como apenas uma técnica de avaliação, mas como uma estratégia pedagógica que contribui com o processo avaliativo formativo, democrático, dialógico, cujo objetivo é perceber como se processa o aprendizado da criança, trazer informações significativas para que o educador também reflita sobre suas ações e ressignifique sua proposta educativa para atender as necessidades, as especificidades e os interesses da criança e/ou do grupo com o qual trabalha, perseguindo o avanço na qualidade da educação.

V.2.3 A gramática da DP

Ao investir na busca para caracterizar a DP, encontrei-a em diferentes fontes associadas a duas preposições e um verbo: “PARA”, “É” e “COMO” (cf. quadro 15).

Quadro 15
Definições para DP

	Definições
DP	narrar, descrever, interpretar e construir (Davoli, 2011, p.17).
	fazer memória dos acontecimentos realizados (Dolci, 2011, p.28).
Para	dar visibilidade aos processos (Davoli, 2011, p.25).
	produzir traços/documentos que testemunhem e tornem visíveis os modos de aprendizado dos indivíduos e do grupo (Rinaldi, 2012, p.129).
É	toda a coleção de imagens, histórias, desenhos, palavras, ideias e produções de crianças e adultos, surgidos da vida da escola que se organizam para poder dar uma mensagem a um leitor (Altimir, 2011, p.40).
	uma oportunidade para poder dar visibilidade à imagem de criança e adulto e de educação que se constrói em uma realidade determinada (Altimir, 2011, p.40).
	uma parte substancial do objetivo que sempre caracterizou nossa experiência: a busca pelo significado (Rinaldi, 2012, p.121).
DP	conteúdo e processo; como processo de aprendizagem; como desafio do discurso dominante (Dalberg et al., 2003, p.194).
	ferramenta para conhecer o menino e a menina (Davoli, 2011, p.12).

narração, explicação de processos, situações e experiências (Davoli, 2011, p.15).
ferramenta de estudo e de comunicação (Davoli, 2011, p.22).
instrumento que ajudará a fazer uma avaliação real e global do fenômeno aprendizagem (Altimir, 2011, p.50).
ferramenta de autoformação (Altimir, 2011, p.51).
ferramenta para avaliação/apreciação e para autoavaliação/autoapreciação (Rinaldi, 2012, p.119).
ferramenta para recordar, isto é, como possibilidade de reflexão (Rinaldi, 2012, p.120).
parte integrante dos procedimentos que almejamos para fomentar o aprendizado e modificar o relacionamento entre ensino e aprendizagem (Rinaldi, 2012, p.121).

Procurei, também, compreender o significado de DP por meio do seu antagonismo. Como bem lembra Rodari (2017, p.29) ao citar Paul Klee, o entendimento de um “conceito é impossível sem o seu oposto”. Esse autor lembra ainda de Wallon para quem o pensamento se forma em pares. A ideia sobre uma palavra é construída junto com a compreensão de seu oposto. Nessa premissa, levantei o que não é DP, tentando verificar como contraponto o que é DP. Encontrei nestes autores definições do que não pode ser considerado Documentação Pedagógica:

- Não é uma atividade inocente (Edwards et al., 2016, p.232);
- Não é avaliação como mensuração (Edwards et al, 2016, p.231);
- Não é coleta de dados, registros textuais e áudio visuais, objetiva e descompromissada (Edwards & Gandini, 2002, p.150);
- Não é simplesmente observação da criança (Dalberg et al., 2003, p.191);
- Não é neutra (Dalberg et al., 2003, p.202);
- Não é um registro de experiências e contexto, sem a respectiva reflexão e interpretação do que é registrado (Fleet, 2017; Rinaldi, 2016).

Em vista disso, verifiquei a mesma dimensão polissêmica, discutida na RI, em relação ao conceito de DP. Ao tentar defini-la, sempre se excluem alguns aspectos que lhe dizem respeito. Dessa forma, é difícil uma conceituação única, pois refere-se a abordagens, dimensões e processos, envolve teoria(s) e prática(s) entendida como práxis pedagógica.

É necessário entender a DP em relação à unidade teoria/prática, portanto, localizada no conceito de *práxis*. Uma teoria sem fundamentação na prática educativa pode ser considerada abstrata. A *práxis* relaciona-se a uma teorização que visa à transformação do mundo cultural/social e do ser humano. A ação humana é teórica quando refletida, logo, é transformadora e, à medida que o ser humano, por meio de sua ação, transforma o que está fora, transforma-se a si mesmo (Pereira, 1994).

No campo da educação intencionalmente organizada, segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012), a *práxis* refere-se a uma prática fundamentada, situada e contextualizada. No caso da *práxis* pedagógica,

*educational action infused with theory, supported by a belief system and an ethical code, conveying emotions and feelings. Teaching is organized around the (practical, technical) knowledge that builds on situated actions, together with the theoretical concepts (theories and knowledge) and with beliefs (beliefs, values and principles) which are translated into a specific ethics for the development of pedagogical action.*¹³² (p.597)

Pensando em todo esse contexto, a DP estaria fundamentada na perspectiva de ter em mente suas ações e todo o arcabouço teórico que a circunscreve.

¹³² “A *práxis pedagógica* é a ação educativa impregnada de teoria, sustentada por um sistema de crenças e um código ético, veiculando emoções e sentimentos. O ensino é organizado em torno do conhecimento (prático, técnico) que se constrói sobre *ações situadas*, juntamente aos *conceitos teóricos* (teorias e conhecimentos) e com as *crenças* (crenças, valores e princípios) que se traduzem em uma *ética* específica para o desenvolvimento da ação pedagógica”, tradução com base em Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012, p.597).

Além de ter encontrado em meus estudos algumas referências sobre o planejamento no processo educativo com o uso da DP, já citado neste trabalho, também encontrei duas referências que apresentam passos para sua prática.

Alguns autores entendem a DP como técnica (Fleck et al., 2015), Malavasi e Zocctelli (2013) como método. Para essas últimas autoras, há seis fases no “método” de documentar, divididas em três passos:

- Observação:
 - Projetar observação (Passo 1)
 - Observar (Passo 2)
 - Recolher o material em bruto (Passo 3)
- Análise e seleção dos materiais de observação:
 - Selecionar os materiais partilhados, o que se quer documentar e por quê. (Passo 4)
- Reelaboração, tradução, interpretação:
 - Reelaborar, interpretar e traduzir os materiais escolhidos, através de códigos e linguagens adequadas aos destinatários. (Passo 5)
 - Analisar o projeto de documentação; evidenciar pontos de força e problemas (vazios/redundâncias) em termos de ilegibilidade da mensagem relativamente aos destinatários escolhidos da documentação. Qual a eficácia? O que é importante compreender? (Passo 6). (Malavasi & Zocctelli, 2013, p.50)

Kang e Walsh (2018), a partir do objetivo de examinar o processo diário de documentação de três professoras na EI, organizaram os processos na DP em cinco etapas, identificando, inclusive, em algumas delas, desafios vivenciados pelas professoras:

- 1ª Etapa: Registro/gravação
 - Essa etapa refere-se aos múltiplos registros possíveis de serem realizados no cotidiano da instituição, envolve fotos, vídeos, cópias de produções das crianças e registros digitados e manuscritos das discussões observadas. Dois desafios são vivenciados nessa etapa:

tempo para registrar/gravar, enquanto a professora está em interação com as crianças, e obter as palavras exatas em suas falas.

- 2ª Etapa: organização
 - Em um segundo momento, as professoras organizam os registros. Copiam, por exemplo, fotos e vídeos para o computador, digitalizam as produções das crianças e processam os textos de notas, as transcrições de áudio e vídeo. O desafio dessa etapa é ter tempo necessário para essa tarefa.
- 3ª Etapa: análise
 - Após a seleção e o tratamento dos registros, as professoras passam a analisar e interpretar o material organizado com fins de construir sentido(s) a respeito da aprendizagem das crianças e de seu próprio “ensino”¹³³. Quanto ao seu modo de ensinar, a reflexão implica orientar os próximos planejamentos, assim como rever seu próprio modo de “ensinar”. Nessa fase, é frequente o uso da palavra “revisitar”, quando utilizam registros do que as professoras e as crianças fizeram, disseram ou construíram. A ação de revisitar é considerada como um aspecto importante na DP, pois é mais do que lembrar. Quando as professoras revisitam as vivências por meio dos registros, é para desenvolver maior compreensão sobre as crianças e inclusive deve ser uma tarefa que as envolvam.
- 4ª Etapa: criação de *displays*
 - As professoras usaram nessa etapa várias maneiras de tornarem pública suas análises: site da instituição, apresentações de slides ou vídeos, painéis e portfólios. Nas publicações, a ênfase estava nas aprendizagens em grupo. Os painéis mostravam processos vivenciados em projetos, porém as professoras avaliaram que essas apresentações careciam de revisão a respeito dos formatos pela semelhança com os de anos anteriores. A intenção era tornar as

¹³³ Pelo texto, não foi possível identificar o conceito do autor a respeito de “ensino”.

exibições mais comunicativas e eficazes e, para isso, foi necessária a ajuda de uma especialista em documentação e *design* gráfico.

- 5ª Etapa: comunicação
 - Ao final, as professoras compartilharam seus displays em reuniões de pais e professores ou ainda em eventos de finalização de projetos.

Considerando esses processos, retomo as ideias de Coutinho (2016) para situar a utilização dos termos método e técnica, com os quais me identifico. As técnicas referem-se ao modo de percorrer um caminho, representando o método. O método relaciona-se aos procedimentos/instrumentos para se alcançar um objetivo. Nesse sentido, como conjunto de procedimentos, o uso do termo método amplia o de técnica, mesmo assim, escolho o termo “metodológica” como mais adequado para caracterizar a utilização de DP, pois seus processos/ procedimentos não acontecem linearmente e têm forte marca epistemológica em relação aos conceitos de criança, infância, ensino e aprendizagem.

V.3 Arremate da Revisão Integrativa

O objetivo desta RI foi mapear publicações que abordam a Documentação Pedagógica na Educação Infantil com a finalidade de conhecer o que dizem as pesquisas sobre conceitos e práticas relacionadas a essa estratégia pedagógica para, com outras fontes e pesquisa de campo, ampliar meu entendimento sobre DP e fundamentar esta tese.

A RI revelou o caráter polissêmico e complexo da DP. A busca por teorias construídas por pesquisadores que abordam conceitos e práticas relacionadas à DP possibilitou-me constatar desafios que a complexidade dessa forma de fazer educação traz para o campo da Educação Infantil, entendendo que “a complexidade nos permite uma análise constante do todo e das partes, das relações circulares e recíprocas, da união de elementos complementares; a procura de uma nova inteligibilidade dos fenômenos sem reducionismos” (Hoyuelos & Riera, 2019, p.30).

Em meio a tantas ideias elaboradas pelos pesquisadores, não encontrei unidade quanto à definição de DP. Em função da identificação diversificada desse termo, persegui uma caracterização que abarcasse seu sentido. Observei que DP

tem forte relação com a mobilização social democrática vivida por quem participa da educação da criança: instituição-família-comunidade.

Embora tenha conferido, em diferentes propostas pedagógicas internacionais, o interesse em instituir a prática com DP em suas instituições de Educação Infantil, ficou evidenciada a falta de melhor caracterização do que é DP e orientações oficiais para materializar sua prática. Na análise dos documentos oficiais, mandatórios e orientadores para creches em Portugal e no Brasil, também verifiquei o uso do termo documentação e Documentação Pedagógica sem clara elucidação.

No entanto, mesmo não havendo uma única definição de DP nos artigos selecionados para a RI e nos documentos oficiais de Portugal e do Brasil, é possível perceber, no material analisado, uma aproximação de ideias referentes à concepção de DP como: centralidade da criança no processo educativo; a criança como protagonista em sua aprendizagem; a parceria entre instituição-família-comunidade para contribuir com a formação na infância; o entrelaçamento de planejar, observar, registrar e avaliar no processo pedagógico; a visibilidade de experiências significativas vivenciadas pelas crianças e pelos grupos e a reconstrução constante de propostas pedagógicas.

Finalizo esta RI provocada a realizar outras revisões sistemáticas que alcancem um maior número de base de dados e fontes sobre conceitos e práticas da DP. Percebi, nessa ferramenta de pesquisa, um grande potencial para socializar pensamentos e boas práticas com a DP, possibilitando-lhe tornar-se acessível para estudos e compreensão de quem se interessar em praticar e compartilhar de seus princípios, deixando, assim, de ser apropriada e “dominada” por poucos. Além disso, estudos como este podem inspirar políticas públicas para a creche pautadas na DP, não como técnica a ser reproduzida, mas como uma estratégia pedagógica para organizar as práticas em instituições de Educação infantil.

Práticas de Documentação Pedagógica em creche.
Um estudo em Portugal e no Brasil

PARTE IV – Dados empíricos e discussão dos resultados

Práticas de Documentação Pedagógica em creche.
Um estudo em Portugal e no Brasil

Capítulo VI - Texturas do campo de pesquisa: contextualização, práticas e implicações

Considerando os objetivos para o desenvolvimento da pesquisa, os dados da pesquisa de campo serão descritos a partir de códigos orientadores, elaborados de maneira dedutiva, e em conformidade com a questão proposta para a investigação. Esses códigos estão agrupados em três grandes categorias: contextualização, práticas e implicações, com a finalidade de apresentar os dados coletados para análise e interação com o referencial teórico.

Ao fazer esse levantamento, afirmo que os dados não foram identificados como informações destituídas de histórias, porque verifiquei, sobretudo, que eles, além de histórias pessoais e coletivas, possuíam conceitos, princípios e valores, evidenciando contornos sensíveis, cujas “texturas” iam sendo construídas ao longo das observações, das entrevistas e das conversas dentro das instituições.

A intenção com a primeira categoria, CONTEXTUALIZAÇÃO, foi abarcar os dados relativos às concepções que professoras, coordenadoras e diretoras têm sobre DP. Logo no início do contato com essas profissionais, percebi que seria enriquecedor para a pesquisa conhecer também a perspectiva das famílias sobre os princípios educativos das escolas e as motivações delas ao optarem pelas instituições pesquisadas.

Diante dessa percepção, as famílias foram incluídas como respondentes. Com isso, foi possível conhecer a concepção de educação e de DP de quem oferece essa proposta de educação à comunidade e por quem a elege para a formação de suas crianças. Dessa maneira, as falas das famílias e das profissionais das escolas apresentariam um panorama conceptual, somado aos projetos pedagógicos, para a discussão dos resultados.

Outro ponto que considerei relevante para esta pesquisa foi conhecer a construção da identidade das escolas pesquisadas mediante suas histórias. Tive acesso a suas trajetórias, documentos, princípios e valores, não somente por meio de seus projetos pedagógicos, mas também ouvindo, observando e interpretando as falas dos sujeitos construtores da identidade institucional, a qual repercute em perspectivas e ações formativas tanto das crianças, como dos profissionais. Além

disso, projeta um modo de organizar os tempos e os espaços nas escolas, construindo, assim, uma habilidade peculiar de educar e ser formado.

A categoria PRÁTICAS, segundo grupo analisado, teve como intencionalidade reunir dados coletados sobre os processos de DP nas duas escolas pesquisadas, buscando reconhecer, em suas práticas diárias, as ações de planejamento, observação, registro, reflexão e avaliação, identificadas na literatura pesquisada como integrantes do processo de documentação. Para alcançar esse objetivo, foi preciso inteirar-me dos tipos de registros e de DP utilizados pelas escolas, assim como seus modos de planejar e avaliar. Além disso, já em campo, levantei outras formas de registros e documentos, que organizam a prática cotidiana dessas escolas, identificadas como:

- a) documentos que orientam a ação educativa na instituição: planos oficiais e projeto político pedagógico;
- b) registros de organização da prática cotidiana: design semanal e resumo diário (CM); projeção (CI);
- c) registros das experiências das crianças além da fotografia e vídeos: ficha e etiquetas (CM); anotações em papel e digitalmente (CI);
- d) documentos que comunicam as experiências das crianças na escola: painéis, exposições, portfólios (CM); painéis, exposições e diário de bordo (CI).

Por fim, a última categoria levantada para análise diz das IMPLICAÇÕES conceituais e pedagógicas que a utilização da DP produz nos envolvidos em seu processo. O intuito com essa categoria foi entender quais repercussões essa estratégia traz no modo de pensar e organizar a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil. Para esse fim, procurei entender o que os sujeitos envolvidos no processo da DP aprendem ao praticá-la e como as educadoras (professoras, coordenadoras, atelieristas e diretoras) aprenderam a documentar. Busquei identificar as relações dessa aprendizagem com a dinâmica cotidiana do fazer pedagógico institucional, bem como os desafios vividos pelos participantes desse processo.

A apresentação dessas três categorias foi realizada, separadamente, por escola, considerando que a intenção desta pesquisa não foi comparar as

instituições dos dois países, e sim entender como a DP é vivenciada em realidades diferentes.

Desde que me propus a aprofundar nos estudos sobre Documentação Pedagógica, passei a ter um olhar mais documentativo (crítico) quando entro em uma instituição de Educação Infantil. Isso exige uma observação bastante distanciada de juízos de valores para possibilitar uma aproximação de um juízo crítico que “quer compreender, quer buscar o sentido da ação” (Rios, 2011, p.34). Assim, procuro perceber nos espaços das instituições a que tenho acesso, sua essência por meio dos modos de organização dos espaços, pelos movimentos e pelas relações entre os que nelas transitam. Aprendi, com minha experiência na área de Educação Infantil, a não ter a pretensão de julgar, nos primeiros momentos, o que vejo, apenas deixo aflorar compreensões advindas do que percebo e sinto. Foi com esse espírito que entrei nas instituições que desenvolvi a pesquisa de campo.

VI.1 Cubo Mágico (CM) – Leiria /Portugal

Ao entrar no CM, enquanto aguardava a diretora, observei as documentações fixadas nas paredes, comunicando pesquisas dos grupos contadas em mini-histórias de individualidades ou de pequenos grupos. As mesmas paredes estampavam vivências diárias de crianças e adultos envolvendo ações do cotidiano. Percebi que essas publicações ganhavam relevância, pois as pessoas que tinham acesso a elas, reconheciam o “extraordinário” nas pequenas ações das crianças na escola.

VI.1.1 Contextualização

O Colégio Infantil CM, instituição privada, aberto em 2013, está situado na zona urbana do concelho de Leiria/Portugal.

A aproximação com o CM, inicialmente, deu-se por meio de suas redes sociais, no segundo semestre de 2017. O cuidado como publicavam suas impressões, fotografias e textos sensíveis já revelavam forte valorização da infância. Os contextos dessa instituição apresentados virtualmente denotavam ambientes que propunham fomentar o interesse das crianças por investigações/explorações, em diferentes espaços, dentro e fora da escola, e a

experimentação de diversos tipos de materiais com texturas, cores, sons e dimensões variadas. A conexão entre essas materialidades (relação das crianças com objetos e pessoas) anunciava uma escola que utilizava os registros de maneira integrada e sensível.

Os contatos com a direção da escola ocorreram em novembro de 2017 por e-mails. Trocamos informações sobre minha intenção de pesquisa e sobre a escola. Entre os vários e-mails, chegamos ao consenso de que eu deveria conhecer, *in loco*, o CM com o objetivo de desenvolver a pesquisa. Em 03 de janeiro de 2018, comecei a frequentar a instituição, iniciando, assim, a observação em campo. Sentia-me apreensiva antes de entrar pela primeira vez na escola, mas esse sentimento se desfez quando fui acolhida de forma amistosa pela equipe. Percebí-lhes interessados pela investigação proposta e em fazer parte da pesquisa.

O Colégio CM atende crianças em creche e jardim de infância de três meses a seis anos, com a capacidade total de 123 crianças, divididas em sete grupos (cf. figuras 19 a 23). Abre às 7h30 e fecha às 20h.

Figura 19
Berçário



Figura 20
Panorama da sala para crianças de um ano



Leiria - sala 1 ano

Acesse o QR CODE acima
para visualizar a imagem
em alta resolução.

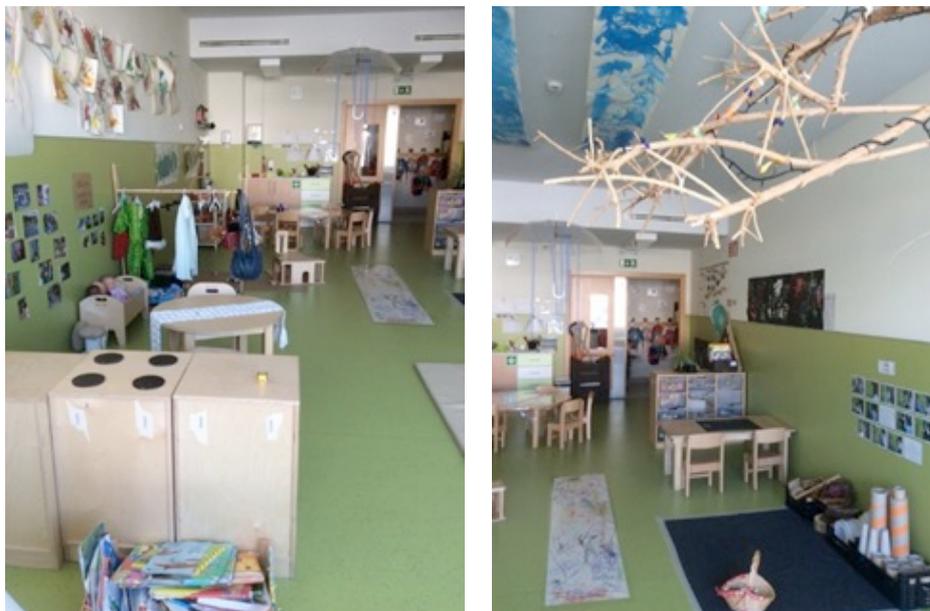
Figura 21
Panorama da sala para crianças de dois anos



Leiria - sala 2 anos

Acesse o QR CODE acima
para visualizar a imagem
em alta resolução.

Figura 22
Panorama da sala para crianças de três anos

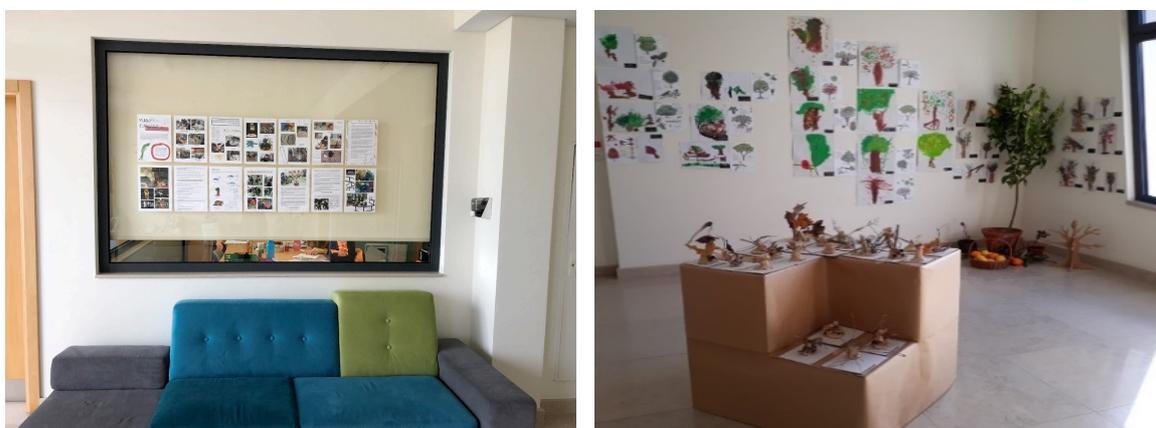


Leiria - salas de 3 anos

Acesse o QR CODE acima
para visualizar a imagem
em alta resolução.

A primeira impressão de uma educação significativa no momento em que deparei com a experiência educacional no CM foi confirmada quando tive acesso ao projeto pedagógico da instituição. Esse inicia-se com uma frase de Paulo Freire: “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!”. E foi essa impregnação que percebi no Colégio. A cada instante sentia-me convidada, por meio de textos sensíveis e aparentes, a apreciar e a refletir sobre como as crianças estão naqueles momentos e suas trajetórias naqueles espaços.

Figura 23
Entrada CM



Práticas de Documentação Pedagógica em creche. Um estudo em Portugal e no Brasil



Aproximei-me da história do CM na primeira entrevista com a Diretora Técnica da Instituição, DCM. Segundo ela, essa escola foi fundada por uma família que pretendia dissociar-se de propostas tradicionais de ensino para a infância, na cidade de Leiria.

Foram três anos de estudos sobre diferentes abordagens pedagógicas, mas foi com os princípios educativos de *Reggio Emília* que a família mais se identificou, apesar da dificuldade de se aproximar de suas propostas, uma vez que, em Portugal, não se encontrava com facilidade referências que a ajudassem a compreender e viver práticas educativas inspiradas em *Reggio Emília*.

Então apostamos num projeto de creche e jardim de infância, até porque achávamos que aqui em Leiria era muito tradicional, não havia abordagens diferentes, não existiam projetos alternativos que trouxessem algo diferente para as crianças desta cidade. (...) Depois, todo o processo de recrutamento fomos a ouvir mil e uma pedagogistas diferentes, que nos apresentaram propostas diferentes, com abordagens alternativas ou não, para criar um projeto diferenciado aqui nesta cidade. Depois de muito pensar e repensar e amadurecer ideias resolvemos inspirar na abordagem Reggio Emília, porque foi isso que nos fez mais sentido, um bocadinho dos princípios reggianos (DCM, jan/2018).

Coerente com os princípios dialógicos e dialogados propostos na abordagem de *Reggio Emília*, o CM reserva espaço e tempo para as educadoras exercerem atividades pedagógicas sem a presença da criança. Chamado de horário indireto, cada educadora tem uma hora por dia para a realização de atendimentos às famílias, reuniões da equipe, avaliações, planejamentos, organizações de sala, gestão de imagens, preenchimento de registros de organização interna, documentações, portfólios e outros. Cabe ressaltar que, nesses momentos, as educadoras têm oportunidades para trocar ideias, partilharem documentações, apoiando umas às outras (cf. figura 24).

Figura 24
Gabinete das educadoras



A seleção de profissionais para atuarem nessa escola não se baseia apenas em formação acadêmica. A direção preocupa-se com a seleção de educadoras que, além do interesse e de acreditarem no desenvolvimento da proposta pedagógica escolhida pela instituição, apresentem características como companheirismo, solidariedade, dedicação à leitura e ao aperfeiçoamento profissional entre outras. Para a diretora, essas características têm mais peso do que a formação acadêmica. Segundo DCM, não é pela experiência, contabilizada por anos, que uma educadora ingressa na escola, *“É essencial gostar do que faz. Parece ridículo dizer, mas há pessoas que nós vimos logo que não são*

apaixonadas por esta área. Ou seja, é necessário ter essa emoção! É um elemento fundamental (...) (DCM, jan/2018).

Em relação às educadoras com alguma experiência, DCM diz que

(...) nós tentamos perceber o quê que fazem, como fazem pra gerir a sua sala no sítio onde estão, o tipo de rotina que fazem com as crianças, tipos de atividades propostas, qual a forma de trabalho, que é para perceber se em termos da forma de trabalho se é próximo de Reggio (DCM, jan/2018).

No entanto DCM reconhece a dificuldade de encontrar profissional com o perfil traçado pelo CM, mas tenta identificar, desde a entrevista de admissão, se a educadora tem potencial para corresponder às expectativas da escola.

Quando eu digo ‘foi difícil’ não é que não exista no mercado; é que existem muitos profissionais com formação em educação de infância ou mais formação ainda e que já tiveram várias experiências relevantes em cargos de direção pedagógica. Quando eu digo ‘foi difícil’, foi difícil no sentido de encontrar a pessoa certa, com as ideias certas, e daí não faltavam pedagogistas; era mais aquela pessoa que nós sentimos que estava no espírito que também era nosso, com as ideias que faziam sentido também para nós (...) A escolha de quem ingressará como educadora não é fácil, porém, uma característica observada nas entrevistas iniciais é se defendem de uma forma um bocadinho exagerada as práticas que têm; é como se o resto não fosse bom (...) E dá pra perceber que vão ser pessoas pouco abertas no trabalho em equipe (...) (DCM, jan/2018).

Independentemente da formação acadêmica das profissionais da instituição, a diretora técnica está sempre acompanhando os processos pedagógicos, lendo e

discutindo os projetos e as documentações elaboradas coletivamente, assim como os design semanais (planejamentos), os resumos da ação (síntese escrita a respeito do que ocorreu no dia)¹³⁴ e, também, participa das reuniões com a equipe e com as famílias. Segundo a diretora, acompanhar de perto os processos pedagógicos é o que dá sentido à sua função no Colégio.

Nesse contexto, entende-se que é necessário ter uma profissional disponível para acompanhar o desenvolvimento de toda a proposta pedagógica da instituição, isto é, uma profissional que possua disponibilidade para estar nas salas, observar, documentar e colaborar com as colegas inclusive na produção de documentos.

As professoras são valorizadas pela maneira como demonstram interesse pelo trabalho realizado na instituição e pelo empreendimento que fazem em estudos na área. *“Trabalho com uma equipe fantástica de educadoras, com muito empenho, muita dedicação, tentam fazer o melhor todos os dias, tentam experimentar práticas novas, tentam desafiar-se todos os dias (...)”* (DCM jan/2018).

Ter espírito de trabalho em equipe, conhecimento sobre a área de trabalho, interesse por continuar a estudar, enfim, ser curiosa, são características de uma boa educadora para DCM.

Porque só alguém que é empenhada e trabalhadora é que vai conseguir desenvolver profissionalmente e que vai conseguir aprender a adaptar-se; quem não tiver esse espírito, não! Espírito e trabalho em equipe e cooperação são essenciais. Para nós aqui todo trabalho é em equipe, e quem não tiver essa pré-disposição natural, que for demasiado egoísta e centrado em si próprio não vai correr bem. Depois, é preciso ter conhecimento e que as pessoas mostrem que efetivamente têm o conhecimento e que não andaram a dormir na universidade, e que aprenderam, e que se interessaram

¹³⁴ Tanto o design semanal quanto o resumo da ação ficam expostos na frente da sala de cada educadora.

por várias propostas pedagógicas, pelos vários aspectos (...), e mostrar que querem estar atualizadas, que continuam a investigar, que continuam a ler (...) Ler é uma coisa tão simples, se interessar por artigos que saiam, livros novos, e há pessoas que não; acabaram o curso, já trabalham há dez anos e nunca mais compraram um livro ou sequer tenham interesse de pesquisar na internet e ler artigos novos que saiam sobre a área. Ou seja, esta curiosidade é mesmo muito, muito importante (DCM, Jan/2018).

A relação entre DP e desenvolvimento profissional é destacada por DCM:

(...) a Documentação Pedagógica nos permite refletir, ou seja, enquanto elas estão a produzir a documentação, elas estão num processo profundo de reflexão sobre o que aconteceu; isso acaba por fazer com que elas cresçam profissionalmente (...); é por aí a visão delas, e que vejam novas formas de pensar, de agir, de fazer, o que permite elas perceberem melhor o que resulta e o que não resulta, ou seja, toda essa experiência vai ser muito importante nos outros contextos futuros (...) Eu acho mesmo que o fazer Documentação Pedagógica é um processo de profunda reflexão e aprendizagem para as educadoras (DCM, jan/2018).

A diretora segue dizendo que “(...) por elas fazerem é que conseguem preparar cada vez contextos melhores de aprendizagem” e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma prática a partir da reflexão feita durante e após o processo de documentar. A reflexão, nesse contexto formativo, é reconhecida como meio potente de crescimento profissional também por PCM-1:

Quando eu filmo eu estou comprometida a olhar para ali porque eu vou visitar o filme. Eu vejo a minha conduta, eu tenho a oportunidade de ver a

minha conduta, refletir sobre ela, e tenho a oportunidade de ver tudo ali, a cru. Isto dá oportunidade de revisitar, de me avaliar, avaliar o momento, avaliar todo o comportamento não só dela (PCM-1, nov/2018).

As seis famílias participantes da pesquisa apontaram cinco motivos para justificarem suas escolhas pelo CM, sendo que a abordagem educativa se destacou (85,7%). Em seguida, vieram os materiais utilizados pela instituição (42,8%), o espaço (28,5%), o respeito ao tempo e à individualidade da criança (28,5%), o ambiente calmo (14,2%), as pessoas do Colégio (14,2%) e a proximidade da escola de suas casas (14,2%). O intuito desse questionamento foi conhecer o que as famílias valorizam em uma escola. Ao analisar os depoimentos dos pais, percebi-lhes a satisfação com as escolhas por uma instituição participativa na formação de suas filhas e seus filhos.

Principalmente o olhar pra criança, ou seja, fugir um bocadinho do método tradicional, em que a criança acaba por ter uma aprendizagem um bocadinho passiva e um papel um bocadinho passivo, e fugir disso, ou seja, perceber que a criança é muito ativa na aprendizagem e na educação. Foi isso (...), o olhar, o explorar as diferentes áreas da educação, das artes, das línguas, de tudo, ou seja, foi principalmente isso que nos levou (MCM – 6).

(...) nos falou acerca da metodologia que usavam, a Reggio Emilia, e achamos que era algo interessante (MCM – 1).

Depois o André ficou muito encantado com a metodologia em si, da provocação, do procurar informação, do construir um projeto. Ele achou que isso é uma ferramenta absolutamente importante (MCM – 3)

(...) isto tudo pelo projeto educativo, o fato de haver este cuidado com o olhar da criança, das linguagens, a forma como as crianças eram acostumadas e observadas (MCM-5).

Esses depoimentos mostram a compreensão e a identificação dessas mães com a perspectiva educativa que perpassa uma dinâmica envolvida em diferentes linguagens, entendidas também como áreas da educação, e que compreende a criança como sujeito ativo.

Localizei em quatro depoimentos das mães referências a *Reggio Emília* como uma proposta educativa que lhes foi apresentada pela escola “(...) a Dra (diretora) que nos falou da metodologia que usavam, a *Reggio Emília*, e achamos que era algo muito interessante” (MCM – 1, jan/2018). Duas outras mães também afirmaram que foi pelo Colégio que conheceram a abordagem e identificaram-se com ela:

(...) fomos ver a escola, mas além de ficarmos encantados com as paredes, o edifício, Ana (pedagoga) foi nos falando acerca dessa abordagem de Reggio Emília, e de repente nós começamos a ficar (...) Peraí, eu nem sabia que isto existia! Eu só conhecia o ensino tradicional (MCM – 3).

O CM que me alertou para esta possibilidade. Eu não tinha conhecimento destas correntes, destes princípios educativos, destas maneiras diferentes de ensinar e mostrar o mundo às crianças (MCM – 5).

Essas falas aproximam-se do argumento de uma outra mãe que diz aprender com a abordagem do Colégio e reconhece alguns pilares do trabalho educativo em *Reggio Emília* “*Temos aprendido muito e temos percebido também o papel da família no ambiente escolar, no ambiente educativo; isso é muito importante e é um dos pilares da abordagem Reggio Emília*” (MCM -6, nov/2018).

Um pai entrevistado diz que a inspiração do CM em *Reggio Emília* contribuiu para sua escolha e citou também o projeto, as pessoas e o espaço na instituição “(...) o fato de apostarmos no (em) *Reggio Emília* nos ajudou bastante, nosso critério de escolha foi mesmo por causa do espaço, das pessoas e do projeto educativo da escola!” (PACM – 1, jan/2018).

Pelos depoimentos das famílias, pude constatar que o pai, PACM-1, sem conhecer a abordagem de *Reggio Emilia*, já tinha como definição os princípios de valorização da criança:

(...) nós não gostamos da ideia de formatar as crianças, tipo, escolher o caminho para a criança, o caminho que tens que seguir é este (...); eu não fui educado desta maneira. Os meus pais sempre me deram várias escolhas (...). Eu não gosto de educar as crianças por indicarem, tipo (...) o caminho é este, aos quatro anos a criança tem que aprender a ler, a escrever (...), não, pra mim não! Toda criança tem o seu ritmo (PACM – 1, jan/2018).

Inclusive o pai, referindo-se a outras escolas, afirma que ‘Não me leve a mal, mas são fábricas de educar crianças e eu detesto isto. Pra mim não deveria ser ou não poderia ser’ (PACM – 1, jan/2018).

Por fim, o tipo de material utilizado e produzido no Colégio representa uma característica apontada por duas mães como relevante para a escolha delas.

Mas, a nível dos materiais educativos em sala é muito diferente dos materiais que eu via na outra escola (...) aqui eles têm muitas coisas feitas pela Escola, manufaturados pelos professores e pelos atelieristas; isto não é tão frequente em outras escolas (MCM-1, jan/2018).

É muito importante eles usarem materiais da natureza, porque hoje em dia as crianças vivem em cidades e a maioria não tem acesso a esse tipo de material, podendo trabalhar com as madeiras, com material reciclado, com terra (...) Têm os animais lá fora (...) Vão muito ao [pinhal]. Faça chuva, faça sol eles têm uma capa impermeável; mesmo que esteja a chover eles vão pra rua, porque isso é ser criança! E se eles não puderem ter a possibilidade de fazer (MCM-2, jan/2018).

Chama a atenção como os pais estão engajados na proposta pedagógica do CM. Percebi, por meio das entrevistas, que esse envolvimento é constituído a partir do diálogo e da interação escola/família. De acordo com a literatura, a DP é uma estratégia pedagógica que contribui para essa aproximação, dando a oportunidade às famílias de participarem da aprendizagem de suas crianças conhecendo o quê, quando e como aprendem.

Notei, ainda, nas entrevistas com os pais, uma proximidade entre o que eles querem de uma escola infantil e as proposições educativas para crianças citadas nos documentos oficiais de Portugal e na literatura sobre o tema. Esses textos defendem que a qualidade de uma oferta educativa para a criança relaciona-se com as condições materiais, de espaço, acolhimento e formação contínua dos que estão na escola, assim como o projeto pedagógico que reconhece a autoria das crianças.

VI.1.1.1 As pessoas

A direção geral que projetou o colégio nele atua é composta por uma família, pai, mãe e duas filhas. Nenhum deles tem formação pedagógica, porém os outros profissionais da instituição apresentam formação adequada à função exercida. DCM, a diretora técnica, diz que a participação dela no âmbito educativo foi se dando aos poucos e reconhece-se como apoiadora dos processos educacionais aí desenvolvidos:

Apesar de não ter formação a nível pedagógico eu acompanho e sempre acompanhei, porque pra mim é muito importante fazer o acompanhamento da equipe educativa, ou seja, eu sempre tive presente na reunião de educadoras semanais, quando elas precisam de alguma coisa e às vezes até a nível pedagógico elas me perguntam (...) (DCM, jan/2018).

A Pedagoga equivale-se à diretora pedagógica, porém a escolha do nome se faz em oposição à ideia de serviço burocrático e a favor de uma profissional que se dedica a estar com as educadoras, em grupo. A palavra pedagoga está associada a uma pessoa que deve estar presente, participando no dia a dia da instituição e apoiando a equipe de educadores.

O termo “Pedagogista” nasceu no norte da Itália, nas décadas de 60 e 70, quando alguns governos municipais inauguraram pré-escolas. Segundo Fillipini (2016), seu papel é complexo, porque participa de um sistema de relações envolvendo oficiais do governo, serviço civil, grupos culturais e científicos. Nas instituições de creche e pré-escolas, especificamente, a pedagoga trabalha com os professores e oferece-lhes formação contínua e treinamento em serviço. Sustenta-se, assim, o argumento de que é na experiência do trabalho, ancorada na reflexão, que se promove o aprender a aprender por meio de treinamento em serviço. Outra função da pedagoga é apoiar as professoras a avançarem em “suas habilidades de observar e escutar as crianças, de documentar projetos e de conduzir suas próprias pesquisas” (Fillipini, 2016, p.119).

Coerente com essa perspectiva, DCM diz que a pedagoga “*é alguém que acompanha todas as educadoras, é um trabalho em equipe, ou seja, a palavra é muito mais aquilo que se faz no dia a dia*” (DCM, jan/2018).

Atelierista inclui profissionais com conhecimentos em áreas específicas como música, artes plásticas e teatro. O(a) atelierista tem formação artística e trabalha com as professoras, auxiliando-as na percepção da dimensão estética presente nos processos de aprendizagem. Para Vecchi (2017), estética tem forte relação com a aprendizagem, uma vez que “se a estética favorece a sensibilidade e a capacidade de conectar coisas muito distantes entre si e a aprendizagem acontece por meio de uma nova conexão entre elementos diversos, então, a estética pode ser considerada como uma importante ativadora da aprendizagem” (p.32).

As professoras participantes nas entrevistas apresentavam as seguintes formação e experiências: a) PCM-1: aos dezoito anos, vendia lingerie em lojas e teve oportunidade de trabalhar, durante as horas livres, na Atividades de Tempos Livres (ATL). Possui licenciatura pré Bolonha¹³⁵ de quatro anos, em Educação de Infância, capacitando-se para o trabalho com crianças de zero a seis anos; b) PCM-2: licenciada em Educação Básica de três anos e mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1º CEB.

¹³⁵ Na licenciatura pós Bolonha, o terceiro ano do curso é destinado a realização do mestrado.

As famílias da comunidade escolar vivem dentro do concelho de Leiria, Batalha e Marinha Grande. A maioria é de nacionalidade portuguesa, sendo duas de nacionalidade brasileira. Os pais têm entre 23 e 52 anos, com filhos únicos, na maior parte. Todas as famílias têm carro próprio e é comum avós levarem ou buscarem as crianças no Colégio.

A escolha das famílias pelo CM se dá por sua abordagem diferenciada, por valorizar aspectos distintos de uma escola tradicional, mas há também aquelas que o escolhem pelas instalações. Os que escolhem pela abordagem educativa são percebidos por DCM como

(...) pais mais envolvidos no processo de aprendizagem e são pais que leem as documentações (...): uns leem tudo, outros não leem tudo, mas mostram algum interesse, porque também compreendem que às vezes os pais não querem ler tudo até o fim ou não querem ler umas letras pequeninas e citações que aparecem. O fato de lerem alguma coisa, de se interessarem pela área, de tentar perceber o projeto, de tentar perceber a provocação, perceber o que aconteceu já é um princípio muito grande para todos. Então nós temos pais que o fazem, mas essa porcentagem entre pais é muito pequenina; é mais pequenina do que aquilo que nós gostaríamos (DCM, jan/2018).

Essa perspectiva foi validada pelos pais e pelas mães participantes das entrevistas.

Diante dessa realidade, DCM reconhece a importância de “educar” os pais quando os convida a observar e a refletir sobre o que pensam e fazem suas filhas e seus filhos no colégio:

Depois temos que educar um bocadinho os outros pais que não veem com atenção para essas questões, para passarem a ter, ou seja, temos que

através de algumas estratégias fazer com que vejam como é importante eles acompanharem o crescimento dos filhos através das documentações. (...) Depois, por exemplo, expomos uma documentação auxiliar e deixar cá no fim do dia quando entregar a criança e conquistar uma documentação nova na parede (...) tentar associar mais trabalhos, mais coisas palpáveis, pra que eles possam ter mais interesse (...); colocar mais fotografias, colocar pequenas documentações digitais (...); eu não ia chamar de documentações porque não são propriamente documentações pedagógicas, mas alguma coisa que incentive o interesse deles. No fundo coisas mais simples, mais a base de registro de imagem, com pouco texto; é um ponto de partida pra chamar mais próximos de nós (DCM, jan/2018).

Outra estratégia para aproximar a família do processo educativo na instituição refere-se aos momentos de avaliação, quando as educadoras analisam com os pais algumas documentações que evidenciam aprendizagens de suas filhas e seus filhos, apresentam vivências no cotidiano das crianças no colégio e, dessa forma,

(...) vai ser muito positivo pra que eles (pais) tenham conhecimento do dia a dia dos filhos deles e das evoluções que eles vão fazendo, e ajudá-los a perceber o trabalho que é feito em sala e também, conseqüentemente, valorizar o trabalho que a educadora do seu filho faz todos os dias, e todo esforço, toda dedicação que tem. Isso é um caminho que se faz (DCM, jan/2018).

Essa estratégia direciona o olhar dos pais tanto para o desenvolvimento das crianças quanto para o trabalho pedagógico realizado pelas educadoras.

VI.1.1.2 O projeto educativo: “Identidade: descobrindo formas de ser e melhor fazer ...”

Com foco nas crianças, a equipe identifica-se com abordagens alternativas, com perspectiva socioconstrutivista de educação que reconhece seu papel formador (no sentido de orientação e não como molde) e transformador de identidades e de grupos sociais, que partilham dos mesmos contextos,

Mantendo o mesmo espírito reflexivo e a constante procura de novas e melhores formas de fazer, temos mais do que nunca a certeza que a criança é a nossa bússola de ação e que o brincar livre e espontâneo associado a momentos de encontro com espaços, materiais e propostas provocativas e convidativas à exploração e à experimentação são fortes pilares nos quais queremos sustentar a nossa linha educativa (Projeto Educativo, 2015, 2016, 2017, 2018, s.p.).

Com isso, afirmam a inspiração na abordagem de *Reggio Emilia*, segundo a qual a escolha de princípios, objetivos e métodos proporciona um percurso que dê sentido a todo o trabalho da escola, marcando a identidade de seu projeto educativo. Educação tem relação com a construção de uma comunidade “Porque queremos uma escola que desafie, que promova e facilite o conhecimento, uma escola onde todos aprendem e ensinam, num encontro de saberes e experiências que enriquecem as relações, o raciocínio, a autonomia e o pensamento criativo” (Projeto Educativo, 2015 a 2018, s.p.).

Nesse sentido, o significado dado ao espaço escolar é de intensa colaboração entre todos os que participam da formação das crianças. Os pais são reconhecidos como parceiros nessa jornada, pois partilham com o Colégio ações educativas e constrói em fortes alicerces para o crescimento de todos os envolvidos.

Outras marcas da abordagem *reggiana* são encontradas no projeto educativo da instituição:

- a) o olhar sobre a criança: reconhecida em sua potencialidade, sujeito de direitos, investigadora, que constrói e descobre significados por meio de suas experiências;
- b) as cem linguagens: reconhecida como metáfora que representa competências cognitivas e criativas para construir, interpretar e partilhar conhecimentos;
- c) as relações como base para a aprendizagem: a base de todo o processo educativo refere-se a formas de relação que, nesse caso, é qualificada como cooperação e colaboração entre crianças e adultos;
- d) capacidade de escuta: caracterizada como ativa, a escuta é uma prática que valoriza a criança, alimenta a reflexão e orienta a ação educativa;
- e) Currículo Emergente – Aprendizagem progressiva: um currículo que segue os interesses das crianças e não um calendário pré-definido para acolher a espontaneidade do cotidiano, os imprevistos, as curiosidades, as vontades e os gostos das crianças;
- f) trabalho com projetos: metodologia provocadora de pesquisas, de tomada de decisões e resolução de problemas e, por meio do trabalho em grupo, cria associações e partilhas. Ao aceitar as dúvidas, as incertezas, e acolher o erro, esse trabalho produz conhecimentos e aumenta a autoconfiança da criança para aprender;
- g) documentação: como valor, torna percursos de aprendizagens explícitos, visíveis e avaliáveis. Estrutura teorias didáticas e educativas e o conhecimento “num patrimônio comum, com significado e possível de ser revisitado e utilizado como futuras referências”;
- h) ambiente, espaços e tempo: reconhecido como o terceiro educador, como em *Reggio Emilia*, o espaço é um aliado dos educadores; quando cuidadosamente organizado, provoca relações, explorações e constrói autonomia. Sendo as aprendizagens das crianças o foco do trabalho educativo, é necessário dar-lhes tempo para a construção

de momentos significativos, proporcionando-lhes situações profundas de aprendizagens.

Ressalta-se que, para o Colégio, a Documentação Pedagógica é reconhecida como estruturante nas teorias educativas e didáticas da instituição. Ao mesmo tempo em que ela dá valor aos percursos pedagógicos e às aprendizagens das crianças, também as tornam explícitas e passíveis de avaliação. A documentação ressignifica o conhecimento, porque o torna um patrimônio comum, possível de ser revisitado e utilizado como referências futuras.

Cabe lembrar que os interesses, as necessidades e as características das crianças são a bússola do trabalho educativo do CM, sustentado pelo brincar livre, pelos momentos de encontro com os pares, educadores, espaços, materiais e propostas de vivências que provocam a exploração e a experimentação.

A ideia de criança apoiada em abordagens alternativas, com foco no socio-construtivismo, é concebida não somente para a formação de cidadãos do futuro, pois elas já são cidadãos desde o nascimento, e como tais devem ter seus direitos, potencialidades e especificidades respeitadas no tempo em que vivem, ou seja, no presente. Isso implica a construção de um espaço educativo que valoriza a experimentação e a investigação em vivências diárias. Sendo assim, o espaço físico da escola oferece as mesmas oportunidades para o jogo, a descoberta e a pesquisa, entendendo assim que o espaço e os materiais disponibilizados têm estreita relação com o projeto educativo.

VI.1.1.3 Concepção de DP

Autores como Malaguzzi (2001) e Rinaldi (2012) dizem que o registro em si não produz Documentação Pedagógica, pois, para ela se concretizar, precisa de registros de qualidade. Tais autores argumentam que essa percepção é importante para não limitar a Documentação Pedagógica ao registro. Deve-se ter a compreensão de que apenas o registro sistematizado é o cerne de sustentação para ver, interpretar, planejar e, dessa maneira, produzir DP.

Kang Walsh (2018), Buldu (2010) e Dahlberg et al. (2003) entendem a DP como processo e conteúdo. O pensamento desses autores foi percebido de forma sincrônica na fala de PCM-1:

(...) Documentação Pedagógica falo em algo visível, algo palpável, papel, vídeo (...) A partir disto tudo, este processo por exemplo que estou a passar esses 15 dias há uma documentação no fundo aqui na minha cabeça; é uma documentação-reflexão que vai sair, mas está a acontecer. Se nós entendermos, se eu entendo a documentação como um processo de reflexão, como um processo de pensar sobre, de avaliar, de planejar, de replanejar, de refazer, de tudo isso, então isto também acontece no meu dia a dia, então isto também acontece a toda hora (PCM-1, jan/2018).

Essa professora evidencia em sua fala uma abordagem da DP como processo e conteúdo sistematizado, envolvendo ações e produzindo material(is) ao longo de um período.

VI.1.2 Práticas

Para entender as práticas com DP na escola, foi necessário conhecer os modos de planejar e os tipos de registros adotados pelas professoras, visto que essas ações estão intrinsecamente ligadas ao ato de documentar. Ao explorar os registros, organizei-os em três grupos:

I. Registros que organizam a prática cotidiana:

- a) design semanal;
- b) resumo diário;

II. Registros das experiências das crianças:

- a) ficha de observação;
- b) etiqueta de significado e valorização.

III. Registros de comunicação com as famílias e comunidade (documentações):

- a) cartazes/painéis;
- b) exposições/instalações;
- c) Portfólios.

A opção por organizar os registros em três grupos deve-se à observação de que os processos de DP perpassam o trio, não se restringem apenas aos

documentos finais, como no caso de painéis e portfólios. A dinâmica no uso de tais registros não acontece linearmente, pois há conexões que se retroalimentam. Para favorecer o entendimento desses grupos, apresentei-os separadamente para posterior análise de suas interações.

VI.1.2 1 Design semanal

O Design semanal refere-se ao planejamento da semana, elaborado às sextas-feiras e exposto, em frente à sala, às segundas-feiras. São também enviados aos pais, por meio de aplicativo, utilizado desde setembro de 2018 (cf. figura 25).

Figura 25

Design semanal – modelo disponibilizado pelo Colégio

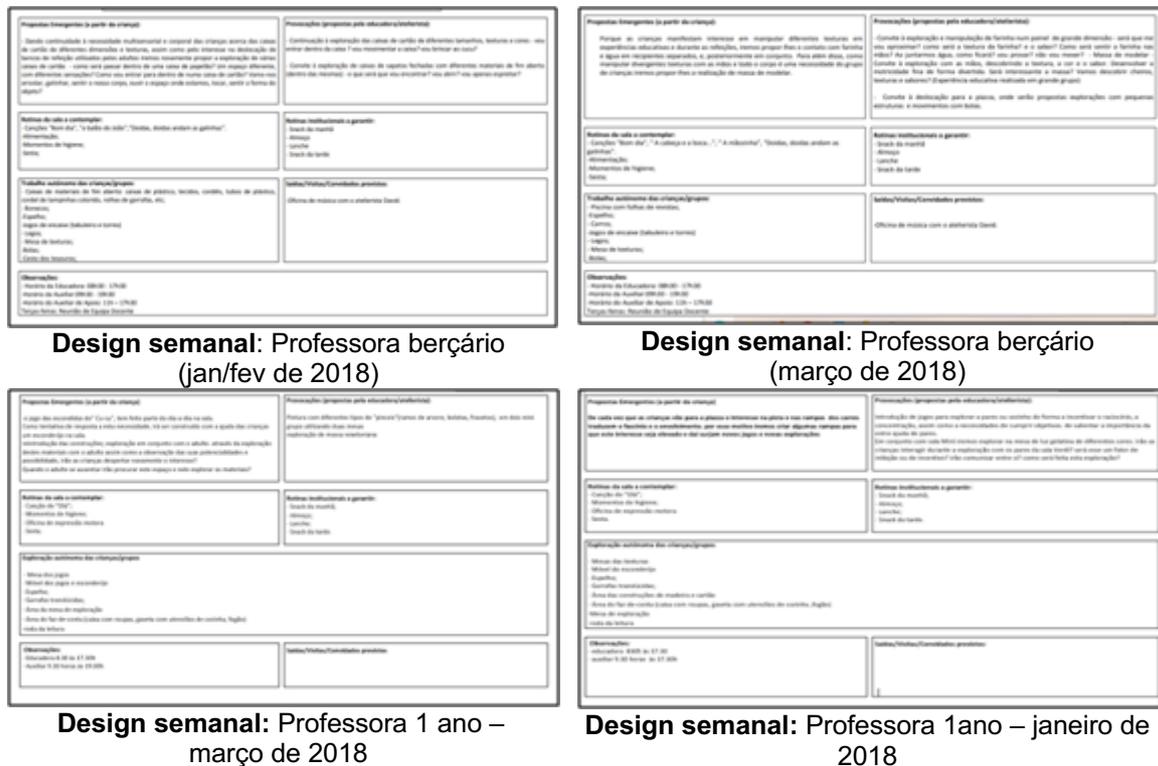
Propostas Emergentes (a partir da criança):	Provocações (propostas pela educadora/atelierista):
Rotinas da sala a contemplar:	Rotinas institucionais a garantir:
Exploração autônoma das crianças/grupos:	
Observações:	Saídas/Visitas/Convidados previstos:

O nome desse documento, de acordo com a diretora, foi escolhido por ser um termo com conotação ampla: “O *design semanal* é uma projeção semanal, ou seja, é uma *planificação aberta*”, diferenciando-o, portanto, de uma lista de atividades para as crianças realizarem.

Para apresentar os itens contidos no design semanal, tomei como referência as entrevistas feitas com a diretora e com duas professoras. Foram utilizados, com a mesma finalidade, dois planejamentos de cada professora entrevistada (cf. figura 26).

Figura 26

Design semanal preenchido – disponibilizado pelo Colégio



a) Propostas Emergentes (a partir da criança)

O campo das propostas emergentes apresenta o interesse das crianças, identificado pela professora como uma necessidade ou enunciado pela própria criança. Pode ser uma curiosidade, uma brincadeira, um tema para pesquisa, entre outros. Refere-se, assim, a “(...) *um campo que dá mais resposta aos interesses e às necessidades das crianças (...)* A educadora percebe esse interesse através da *observação ou do diálogo*” (DCM, jan/2018).

Para PCM-1, o planejar na escola difere-se do planejamento que é preparado para todo o ano, a partir do qual a professora sabe de antemão tudo o que ocorrerá a cada mês:

Para uma educadora que não trabalha com o Currículo Emergente, a planificação dela em setembro está feita para o ano inteiro. Ela sabe exatamente o que vai acontecer hoje, amanhã, no outro dia, no outro dia, no outro dia, em junho, em julho, em agosto (...) (PCM-1, jan/2018).

A diferença entre o currículo tradicional e o emergente é reconhecida pela professora que o alia a um planejamento envolvendo a observação da criança no seu cotidiano, para retornar com propostas que contam com sua participação: *“Pra que nos atenda planejar é o Currículo Emergente, é buscar aquilo que nós vemos que a criança precisa (...) Sim, é um ciclo, está tudo interligado” (PCM-1, jan/2018).*

b) Provocações (propostas pela educadora/atelierista)

Esse espaço de planejamento é reservado para propostas pensadas muitas vezes com a atelierista da escola, nomeadas como “provocações”. Provocação no sentido de desafiar, instigar a criança, diferenciando-se de um atender os seus desejos enunciados por meio de sua fala. A ação de provocar é precedida pela atitude de escuta, quando a educadora interpreta as necessidades das crianças em relação ao seu desenvolvimento:

Penso eu que não foram as crianças que mostraram o interesse; ela (a professora) é que resolveu desafiá-las para uma experiência diferente, ou seja, não tem que ver com a vontade ou com o interesse da criança; o objetivo é desafiar a criança, surpreendê-la com o ambiente novo, com uma exploração nova (DCM, jan./2018).

A provocação pode partir do interesse da criança ou ser fomentada por uma necessidade detectada pela professora. Nesse caso, a professora instiga a criança a buscar experiências e possibilidades que contribuam com o desenvolvimento dela,

(...) porque as propostas emergentes, aquilo que nós escutamos das crianças, pode ter uma provocação associada, coisas que vêm das crianças

(...), mas nós também temos que ter provocação do outro lado, que vem do Educador, que vai responder a uma série de necessidades e interesses que nós também vemos (...), ou talvez não os interesses, mas mais as necessidades que nós, enquanto educadores, observamos essas necessidades e tentamos provocar pra motivar o grupo mais, crescer um pouco mais, ou irmos mais por aqui ou ter outras experiências(...), porque às vezes não vem só deles, nós também temos que provocar essas experiências” (CCM, nov 2018).

Segundo DCM (jan/2018), a provocação

é no fundo uma atividade mais livre, ou seja, uma provocação pode ser os meninos encontrarem em cima de uma mesa uma cestinha cheia de pedras e daí vão dar forma aquilo que encontraram; uns podem querer pintar as pedras, outros podem tentar empilhar pedras, outros podem querer agrupá-las por cores, outros podem querer contornar a forma de um amigo no chão com as pedras, então seria essa a provocação (DCM, jan/2018).

- 1) **rotinas da sala a contemplar e as rotinas institucionais a garantir**
- Esses espaços são para anotar as ações diárias relacionadas à organização do cotidiano como alimentação, higiene e sesta;
- 2) **exploração autônoma das crianças/grupos** - Propostas organizadas para as crianças ficarem livres para agir. Os materiais e os espaços são pensados de maneira que as crianças não têm de ser conduzidas pela professora;
- 3) **observações** - Anotação dos horários da professora e dos auxiliares, assim como sobre diferentes situações em que possam surgir.

- 4) **saídas/visitas/convidados previstos** - Situações em que as crianças recebem convidados, visitantes, fazem passeios ou visitas fora da escola.

Observa-se que o design semanal é um planejamento flexível. Como disse PCM-1, essa maneira de pensar e elaborar o Design difere-se do que é proposto comumente, porque tem relação direta com a criança e requer observação aberta por parte da professora:

Eu planifico isto porque as crianças já mostraram isto, estão a pedir isto e eu estou a planificar isto pra dar resposta a um interesse ou a uma necessidade (...), mas o que vai acontecer, se é aquele caminho, se é outro, ou aonde é que aquilo vai dar, nós não sabemos (...) eu estou a tirar fotografias a uma criança a subir num processo em que está a aprender a subir um escorrega. Eu não consigo prever se ela vai conseguir, o que ela vai fazer, se ela vai dar cambalhotas (...) eu posso imaginar que no fim aquilo me irá servir para documentar o processo de uma criança no desenvolvimento motor, nas tentativas, no contágio dos outros, na observação dos outros (...), mas pode não ser nada disso (PCM-1, jan 2018).

Chamou-me a atenção os questionamentos da PCM-1 sobre a hipótese de não acontecer o que era previsto durante as observações. As indagações elaboradas pela professora, buscando entender o que ocorreu para que as expectativas com a atividade não concretizassem e como poderia utilizar o inesperado para entender e trabalhar as necessidades das crianças, demonstrou preocupação em não se perder no meio do processo. Esses questionamentos mostram a capacidade da DP de provocar reflexões e contribuir na busca de alternativas para o fazer pedagógico.

O problema é esse (...) é quando aquilo que não acontece, aquilo que estávamos a esperar não acontece e nós temos que pensar, ok, isto não aconteceu (...), mas afinal, o que realmente aconteceu? O que está aqui de importante, o que está de prova ou aquilo que não aconteceu? Mas aconteceram coisas muito boas, o que eu posso tirar daqui? O que ela me mostrou? O que ela está a querer dizer? Ela não fala, ela tem um olhar vago, nem pra mim olha; parece que está distante, mas ela está a querer me dizer alguma coisa (PCM-1, jan/2018).

Por trás dessas perguntas, há credibilidade de que a criança, mesmo “distante”, está experimentando algo, buscando ou construindo sentidos para o que vive. As perguntas buscam pistas para a professora entender essa criança.

VI.1.2.2 Ficha de observação

A ficha de observação acompanha as professoras em processos de documentação. São três tipos de observação a serem identificadas com antecedência: geral, direcionada ou temporizada. A escolha por uma delas é feita de acordo com a intenção da professora (cf. figura 27).

Figura 27

Ficha de observação

Ficha de Observação

Geral ●
Direcionada ●
Temporizada ●

Nome da Criança: _____ Data: _____

Momento/Contexto: _____

Questões orientadoras (quando aplicável): _____

Temporização (quando aplicável) - Início da observação: _____ Fim da observação: _____ Duração total: _____

Registo:

O documento da instituição, denominado “*Esclarecimentos sobre a utilização de cada documento*”, é o material que orienta as professoras quanto ao uso dos instrumentos para acompanhar o desenvolvimento das crianças. Institucionalizado, ele define as observações direcionadas e temporizadas como:

- a) observações direcionadas - (Observação num determinado contexto, procurando responder a uma determinada questão). Sendo uma ferramenta muito interessante para crianças mais novas ou para análise de situações específicas, essas observações serão realizadas com base numa questão previamente selecionada (interação, comportamento, organização, resolução de problemas, execução de tarefas, processos criativos etc.) e em um contexto e tempo pré-determinados. O registro/relato será feito na respectiva ficha, no momento em que a observação acontece ou filmado e posteriormente visitado;
- b) observações temporizadas - (Durante um determinado período de tempo). De forma a garantir a atenção do educador a todas as crianças, sendo uma ferramenta também adequada a crianças mais novas, essa forma de observação é válida para todas as idades e permite construir novas perspectivas, descobrir algo e compreender mais sobre a criança observada. Escolhido o tempo e o momento de observação, e sem qualquer questão de partida, é feito o registro de todo o comportamento. Numa segunda fase, é realizada a interpretação do observado e eventualmente são delineadas estratégias.

Sendo assim, o ato de observar é reconhecido em diferentes instâncias, não se detendo a perspectivas de identificação. Observar **PARA** compreender e conhecer a(s) criança(s) diz da intenção **A PARTIR** de perguntas, **COM** apoio de registros, **EM** ambiente previamente organizado. Uma observação, portanto, está dialogando com outras ações com fins interpretativos, dando continuidade às propostas pedagógicas.

VI.1.2.3 Etiqueta de significado e valorização

O mesmo material orientador, “*Esclarecimentos sobre a utilização de cada documento*”, descreve a utilização das etiquetas, colocadas nas produções das crianças, denominadas “Atribuindo significados” (cf. figura 28). Esse nome foi escolhido com a intenção de valorizar as produções das crianças, captando-lhes inclusive as experiências, “acentuando o pensamento/voz da criança e as suas evoluções em termos motores e cognitivos”, conforme o material orientador disponibilizado.

Figura 28 -
Etiqueta disponibilizada pelo Colégio



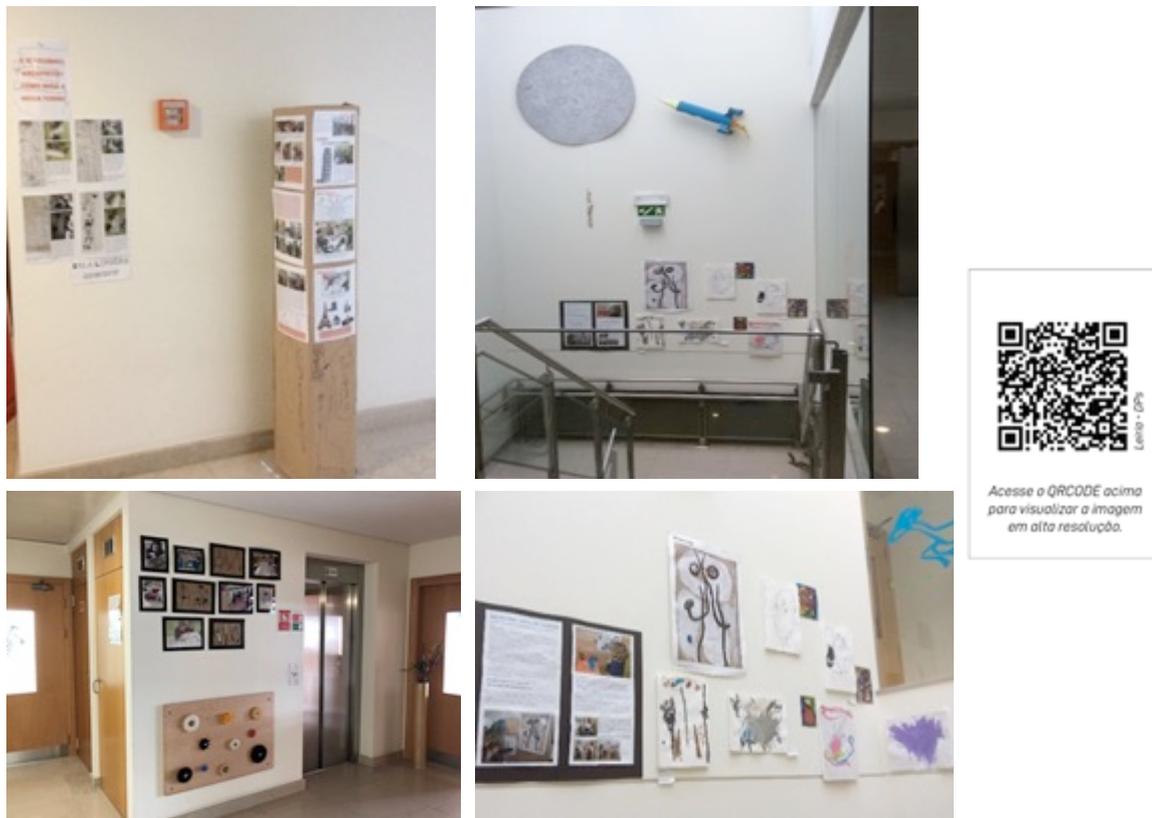
O formulário, intitulado "Etiqueta de Significado e Valorização", contém os seguintes campos e opções:

- Nome da Criança _____ Data _____
- Contexto _____ Tipo de produção _____
- Proposta Da criança
- Dos pares
- Dos adultos
- Comentário/Reação da Criança _____
- Comentário/Observações do Educador: _____

VI.1.2.4 Documentações

Os tipos de DP identificados pela escola e apresentados pelas entrevistadas resumem-se em: cartazes de tamanhos diferentes, distribuídos pelas paredes da escola; cartazes associados a uma instalação com apresentação de trabalhos em barro, pinturas, escultura ou outra produção das crianças, e documentação em vídeo apresentada na televisão (cf. figura 29).

Figura 29
Documentação pedagógica nas paredes



Questionadas se o **portfólio** é um tipo de documentação, as educadoras da escola responderam que o entendem como um instrumento no qual as documentações coletivas e individuais são compartilhadas, uma vez que diz de “(...) *um documento que deve ser diferente de criança pra criança, e não um trabalho, uma fornada, como nós dizemos*” (PCM-1, nov/2018).

Para ACM e PCM-2, o portfólio não é uma documentação, apontando o fato de que algumas documentações são separadas para apresentação no portfólio ou nas paredes. ACM referiu-se a dois suportes: “*Nessa documentação que nós colocamos nas paredes do colégio ou que vai em portfólio para os pais (...)*” (ACM, jan/2018) e, para PCM-2:

Aqui já foi diferente e já tinha na planificação uma intencionalidade educativa, em que a provocação teve como intuito abordar todo o grupo, envolver todo o grupo, mas observei uma criança. Na altura essa

documentação era para ser exposta na parede, mas (...) foi documentado para o portfólio porque fez mais sentido (PCM-2, nov/2018).

Para a coordenadora, o portfólio é um instrumento que socializa e comunica vivências coletivas e experiências individuais das crianças, porque “(...) *pode ser comum a todos os outros, mas vai haver algumas crianças que têm alguma diferença, uma individualidade*” (CCM, nov, 208). Nesse sentido, CCM entende o portfólio como um documento de apresentação de vivências e aprendizagens que podem ser comuns ou diferenciadas dentro de um mesmo grupo de crianças e depende do momento, do significado, da percepção que cada criança tem da provocação.

Então dentro desse Portfólio podem estar provocações que foram feitas para todo o grupo, porque as crianças viveram esse momento aqui na escola, mas para algumas crianças essa provocação vai ter um extra, que é aquilo que a criança viveu nesse momento, o que nós observamos, que vivências da aprendizagem que essa criança teve nessa provocação, porque é significativo pra ela, então esse documento, o portfólio, pode ser comum a todos os outros, mas vai haver algumas crianças que têm alguma diferença, uma individualidade (CCM, nov/2018).

Quanto às formas de comunicação da escola com as famílias, o pai e as mães entrevistados reconheceram os painéis, os portfólios, o Design semanal e o resumo diário como meios de acompanhamento de seus filhos e suas filhas no Colégio.

Para entender o valor dado pelos pais a esses materiais, questionei-os o quanto os registros eram significativos para eles e o Design semanal e o portfólio via plataforma tiveram mais reconhecimento do que os painéis nas paredes.

O design semanal, como instrumento de comunicação, foi reconhecido como fonte que possibilita à família conectar-se com a escola e com seus filhos.

Pra mim é importante a ligação daquilo que a minha filha faz aqui e quando vai pra escola. Conversar como foi o dia dela, sobre o que ela fez, o que ela aprendeu, que estímulos ela teve, isto pra mim é muito importante porque hoje em dia nós não passamos tempo nenhum com nossos filhos, temos de ter cuidado (MCM-5).

O Design semanal também é muito importante porque nos permite ver quais atividades são desenvolvidas e que tipos de desafios são propostos. Depois a interação com as crianças ao perguntar o que aconteceu, o que eles fizeram, o que eles aprenderam no ano e tudo mais é importante (...) (MCM-4).

Talvez o design porque é um acompanhamento mais diário, porque é mais rápido que o relatório, que é trimestral (...) A documentação que existe aqui no corredor não é feita logo (...) então acho que o design é mais rentável pra nós porque é um acompanhamento diário daquilo que eles fazem ao longo do dia, daquele dia ou daquela semana (PCM-1).

O portfólio, seja impresso ou via aplicativo, ganhou relevância para algumas mães por ser instrumento de memória e provocador de interação com as crianças.

O portfólio é excelente, até porque nos permite, daqui a dez anos, vinte anos (...), primeiro que tem um acabamento bem-feito, bem acondicionado, têm capas plásticas, não se faz pregar, e vai nos permitir daqui alguns anos a recordar, porque o portfólio reflete todo o conjunto das atividades que é feito para cada criança. (...) Eu tenho dois para comparar; o de um não é igual a do outro (MCM-3).

A documentação, seja portfólios também, eu gosto bastante, apesar que recebemos no final do ano, né, mas gosto bastante porque é uma forma também de nós recordarmos o que foi sendo feito ao longo do ano e também para a própria criança, ela fica lembrando das aprendizagens, das partilhas, dos minutos todos que teve. (...) aí há essa possibilidade também de mostrar informações do grande grupo e mostrar informação só da criança. Isto também é muito bom (MCM-6)¹³⁶.

A respeito dos painéis, MCM-3 reconhece alguns pontos a serem revistos que possam favorecer e instigar a leitura.

Tem algumas com muito texto e menos imagem, por exemplo, e às vezes não é tão facilitador, porque viemos com o tempo um bocado contado e agora com o horário do inverno é uma chatice; a gente quer despachar e ir pra casa, portanto não precisamos abdicar tanto tempo pra fazer uma leitura muito exaustiva. Eu penso que tudo que tem mais imagem acaba por passar uma mensagem mais facilmente, mas de maneira geral não precisa mudar grande coisa não (MCM-3).

Visto por DCM de maneira integrada, as documentações contidas no portfólio relacionam-se com uma perspectiva avaliativa mais significativas que as “grelhas” formais.

Eu acho que qualquer pessoa não precisa ter acesso as grelhas formais de avaliação; ao folhear um portfólio consegue ter noção da criança, ou seja,

¹³⁶ Cabe lembrar que essa entrevista foi realizada em janeiro de 2018 quando ainda não usavam o aplicativo de comunicação por meio digital com a família.

aquelas aprendizagens pelas vivências que a criança teve nós vamos conseguir saber se aquela criança está a desenvolver as competências adequadas a idade ou não. Eu acho que é bastante transparente a documentação neste sentido (DCM, jan, 2018).

VI.1.2.5 Processos

A circularidade é a imagem utilizada por autores apresentados anteriormente como a figura que melhor representa os processos de documentação. Alguns deles propõem nessa circularidade um início nos processos de documentação:

- a) Malavasi e Zocctelli (2013): A primeira fase envolve projetar a observação, por meio de protocolos, assim como um tema ou uma pergunta específica também orienta a observação;
- b) Gandini e Edwards (2002): formular perguntas para observar;
- c) Altimir (2011): “La escuchaponeal adulto em La condición de observador” (p.39).

Em vista disso, procurei entender como seria esse processo nas escolas e compreendi que, no CM, as práticas com DP assemelham-se com as propostas dos autores citados, pois iniciam tanto por observações no cotidiano feitas pelas professoras, quanto a partir de um tema identificado por elas como sendo significativo para a turma, ou algum grupo de crianças.

No caso da atelierista, a motivação que disparou a intenção para uma documentação partiu da observação do grupo de crianças feita por uma professora:

Então eu quis saber como estava o grupo, o que eles estavam a se interessar agora, se tinha algum assunto que estavam a falar, então a educadora disse que estavam muito a pintar e que ela estava a fazer propostas de design, pintura em diferentes superfícies, em diferentes papéis (ACM, jan/2018).

Para a atelierista, a pergunta faz parte da dinâmica que apresenta provocações para as crianças.

Então (...) às vezes, quando eu faço a proposta eu já tenho a pergunta, outras vezes não (...) mas às vezes eu vou com uma pergunta e acontece outra. Normalmente surge outra pergunta no meio e eu uso essa pergunta (...) A pergunta é fundamental no trabalho prático e depois na documentação, porque a documentação vai ter que responder a essa pergunta (...) A pergunta vai ter que ter sempre duas respostas (...) a das crianças e a minha; o fruto da minha observação e dos meus conhecimentos pedagógicos, portanto a pergunta é fundamental na documentação. Pode vir no início ou depois, então a pergunta é muito importante (ACM, jan/2018).

A respeito da conectividade e da interação dialógica entre as ações de planejar, observar, registrar e dessas com os suportes que receberão as documentações, chamou-me a atenção a fala de PCM-2 quando disse que “*Essa escuta ativa permite alterar o nosso design com nossa forma de intervir com as crianças e as provocações que nós propomos, assim com o tipo de documentação que realizamos para portfólio, assim como para a documentação de parede*” (PCM-2 nov/2018).

A observação, entendida como uma escuta ativa, orienta as intervenções planejadas no design, assim como no acompanhamento da criança. Os registros estão alinhados com a escolha do tipo de documentação a ser realizada e em qual suporte será publicada. O que se evidencia é a busca de significados ao longo do processo de observação que, segundo DCM, “*É tudo um caminho e vai se experimentando, vai se testando, vai se percebendo o que é mais importante documentar, e o foco vai ficando cada vez mais apurado pra aquilo que é mesmo significativo*” (DCM, jan, 2018). Completando essa ideia, ao ser questionada sobre o quê e quando se documenta, DCM explica:

Quando elas planejam fazer uma documentação é porque aconteceu algo significativo, ou seja, elas têm que fazer uma triagem, porque elas não

podem documentar tudo o que fazem. É totalmente impossível e não há tempo pra isso. Então elas têm que selecionar aquilo que querem documentar, ou seja, sempre que há algo interessante tenta-se documentar (DCM, jan, 2018).

Na continuidade desse processo, a ficha de observação e as fotos são pré-registros a serem trabalhados posteriormente para a montagem do documento final da DP.

Elas têm aquelas fichas da prancheta, das observações (...). Às vezes preenchem em sala com os meninos, outras vezes não, e preenchem no horário indireto, ou seja, no fundo tem logo esse pré-registro; tem o registro fotográfico que também acompanha. Depois vão trabalhar em gabinete utilizando essas observações que fizeram e esses registros fotográficos (DCM, jan/2018).

Ao realizar as observações e os registros no momento das vivências das crianças, há a percepção da relevância das reflexões durante e após esses processos. Documentam-se processos nos quais não se antecipam resultados, não se sabe o que se sucederá com a provocação.

Eu deduzo que, ao dar-lhe um objeto de intermédio entre ela e a matéria, a exploração, ela não tem tanta tendência a puxar pelo corpo. Como eu lhe dei colheres, outros objetos de madeira, taças, ela não teve necessidade de ir lá com as mãos; o objetivo dela foi agarrar na colher, encher, vazar, deitar para o chão; um bocadinho por aí. A minha questão agora (...) ok, eu fiz uma em que ela não tirou as mãos, e eu agora dei um objeto (...) ao dar-lhe outra vez tinta, mesmo que lhe dê um objeto intermédio, seja pincel, seja um galho,

seja um ramo (...) outra coisa, se ela vai se comportar assim, como é que eu vou documentar isto tudo? Qual é a suma? (PCM -11, nov/2018).

A atelierista também valoriza o processo percorrido pelas crianças e chama a atenção para o cuidado com as expectativas sobre os resultados.

Isso é o meu papel, tem que ser autocontrole (...), não me centrar no objetivo do desenho final, e isto é controlar a minha expectativa, pra não passar essa expectativa pra eles, porque senão é frustrante pra mim e pra eles e eu não quero isso. Onde é que eu posso controlar? No ambiente que eles criam (...) na música, na luz, na proposta dos materiais (...), é a forma como eu vou lhes dar o caminho. O que vai acontecer nesse caminho depois já é com eles (ACM, jan/2018).

Dessa maneira, o valor dado ao processo foi também reconhecido nas condições ambientais, considerando os contornos criados pelos materiais, a luz e o som organizados antecipadamente como meio de provocação e mediação. Ou seja, pensar no espaço, nos materiais e na materialidade faz parte do planejamento presente no processo na DP.

É um cesto em que todas as semanas coloca-se vários objetos que podem ser iguais ou podem ser diferentes, podendo ser naturais ou podem não ser naturais (...) Esta semana escolhi colheres (...) colheres de pau, colheres de plástico, colheres de metal, grandes, pequenas, médias, porque é um grupo que já querem começar a comer na colher, é o interesse deles, então pus várias colheres (PCM-2, jan/2018).

Os materiais são escolhidos de acordo como objetivo pretendido com a provocação, e também se pensa nas condições ambientais para além do material.

Foi um grupo grande que eu trouxe pra pintar, mas aqui era pela experiência sensorial da luz, a sensação de pintar com a luz, de pintar com cor. Fiz com retroprojektor, provoqueei aquelas cores no retroprojektor com peças e com o papel. Provoqueei pra ver se eles tinham intenção de pintar. Um a dois sim, mas rapidamente foram pelo prazer e eu deixei ir (ACM, jan/2018).

Ainda sobre as ações pensadas e praticadas ao longo dos processos de documentação, a circularidade entre elas fica evidenciada quando PCM-2 aponta o fato de que o espaço e os materiais são reorganizados, considerando a sua reflexão sobre o que observa no grupo de crianças.

Foi que eu percebi que eles não estavam a querer dizer e percebi que eles precisavam de algo diferente daquilo que estava na sala, na altura, portanto, a sala foi sendo mudada, foi sendo introduzido novos objetos e brinquedos, até que junho tínhamos uma sala com uma estrutura que estava dividida por diversas áreas (...) uma parte mais para construções, uma parte mais para os livros (...), uma parte mais para a exploração do jogo simbólico, portanto, começamos a evidenciar (PCM-2, nov/2018).

Essas ações de reestruturação de espaços e materiais, assim como de compreensão mais ampla a respeito das crianças, levaram-me a buscar mais indícios da perspectiva avaliativa presente na DP.

Neste caminho o meu papel é avaliar, observar, documentar, planejar, avaliar (...); voltar outra vez até conseguir perceber ou até ela conseguir dar o salto e me mostrar este salto, ou até eu conseguir perceber se há alguma coisa que não está a ser conseguida e por quê? E voltamos a avaliar, e

voltamos a documentar, voltamos a registrar, voltamos a planificar outra vez pra frente (PCM-1, jan/2018).

Para PCM-1 e ACM, nessa dinâmica cíclica, há também uma autoavaliação que redireciona planejamentos.

Então, eu estava a dizer que tem a ver com a importância das expectativas e dos objetivos; isto tem que ser muito controlado por nós, e agora, quando tem um grupo eu avalio a forma como eu fiz a proposta e como isso os levou para aquela direção ou não. Eu tenho a possibilidade de, neste tempo entre um grupo e outro, de me avaliar. (...) Avaliar se eu consegui, a mensagem chegou (...), muito bem, então vamos checar (...); o que não quer dizer que, se eu for utilizar a mesma forma com o segundo grupo eu vá conseguir, não é? Mas já aumenta as possibilidades de eu conseguir. (...) Centrar em mim no processo, ou seja, eu tenho que avaliar em mim, e não na criança. Eu tenho que avaliar a forma como eu estou a trabalhar com a criança. Se a criança ainda não atingiu pode ser por duas razões (...) ou porque ainda não é o tempo dela e eu tenho que avaliar a mim, pra me controlar, pra não exigir mais do que o tempo dela; eu não tenho esse direito, ou se ela já até está preparada para, mas então eu é que tenho que ver, que avaliar se ela já está preparada para, então eu tenho que fazer essa proposta (ACM, jan/2018).

Por dinâmica cíclica, entendo que essas ações de observar, registrar, refletir e replanejar não são isoladas e nem seguem etapas rígidas, ao contrário, elas dialogam, transparecendo fronteiras permeáveis.

Isso é uma linha tênue entre muita coisa semelhante, que quase se confunde, porque eu não consigo falar em documentação sem avaliação e

não consigo falar em avaliação sem documentação e planejamento e tudo; no fundo está tudo muito envolvido. Quando eu estou a documentar há um processo de reflexão e essa reflexão nos leva a avaliar tudo, todo esse processo, todo esse caminho, todas estas práticas, todos os resultados porque também há resultados, resultados estes que, ao serem avaliados, ao serem pensados, vão nos dar dados para ser outra vez um ponto de partida ou uma resposta (...) Nós pensamos, ok, estou a dar o que é necessário a esta criança, então isto também é avaliar porque estou a avaliar a mim enquanto profissional, estou a avaliar minha prática, estou a avaliar o que ocorreu bem, o que ocorreu mal; estou direcionando novos caminhos, isto é avaliar. (Risos) Tá tudo misturado (PCM-1, jan/2018).

VI.1.3 Implicações

O interesse por essa categoria tem sentido mais próximo de reverberação do que consequência, entendendo que a utilização da DP refere-se a uma dinâmica estruturante no cotidiano pedagógico, condicionando práticas e relações. Dessa maneira, não há um resultado a ser mensurado, mas implicações conceptuais e práticas que são construídas ao longo da experiência com a DP.

O documentar nos faz pensar mais sobre, faz com que atenhamos em nos despir de tudo que está a acontecer e focarmos numa coisa (...), e pensar sobre as crianças, refletir sobre a nossa prática, refletir sobre o caminho, sobre o que levamos, o que deixamos pra trás. Isso nos faz avaliar tudo, tudo que está lá (...) todos os nossos dias, toda a nossa prática, nossa maneira de sentar, a nossa localização, o nosso tom de voz (...) Se a nossa intervenção com aquela criança foi num momento adequado, se fizemos mais, se fizemos menos; está tudo ali (PCM-1, jan/2018).

Pra mim o vídeo tem um significado muito importante porque eu aprendi que com os vídeos eu consigo ver coisas que de outra maneira eu não conseguiria. Isto pra mim é importante, e a questão de revisitar o vídeo, de poder analisar os meus comportamentos, de perceber coisas que aparecem lá no cantinho e que às vezes nós não vemos, mas faz toda a diferença (PCM-2, nov/2018).

Para as duas professoras, documentar possibilita melhor compreender as crianças e as próprias ações por meio de reflexões. Além dessa compreensão, identifiquei pelas entrevistas outras implicações procedentes da utilização da DP: desenvolvimento profissional; valorização da criança; visibilidade do trabalho pedagógico e, principalmente, a visibilidade das aprendizagens das crianças e a relação com a família foram as mais citadas.

A Documentação Pedagógica nos permite refletir, ou seja, enquanto elas estão a produzir a documentação, elas estão num processo profundo de reflexão sobre o que aconteceu; isso acaba por fazer com que elas cresçam profissionalmente (...); é por aí a visão delas, e que vejam novas formas de pensar, de agir, de fazer, o que permite a elas perceberem melhor o que resulta e o que não resulta, ou seja, toda essa experiência vai ser muito importante nos outros contextos futuros (...) Eu acho mesmo que o fazer Documentação Pedagógica é um processo de profunda reflexão e aprendizagem para as educadoras (DCM, jan/2018).

Essa ideia de que a experiência com DP traz repercussões futuras é também afirmado por PCM-2 (nov/2018): “mas é algo que também levo pra minha prática futura, desta sala, das outras e que também passa para as colegas, tanto educadores como a auxiliar que esteve comigo na sala”. Uma das possibilidades

que se abrem para a professora se lançar mais à frente no seu trabalho, refere-se ao ato de poder avaliar-se no contexto vivido com a criança.

Quando eu filmo, eu estou comprometida a olhar para ali porque eu vou visitar o filme. Eu vejo a minha conduta, eu tenho a oportunidade de ver a minha conduta, refletir sobre ela, e tenho a oportunidade de ver tudo ali, a cru. Isto dá oportunidade de visitar, de me avaliar, avaliar o momento, avaliar todo o comportamento não só dela (criança) (PCM-1, nov /2018).

Do ponto de vista dos pais, o modo como a escola organiza seu cotidiano com a participação das famílias propicia-lhes reflexões sobre aspectos antes não percebidos.

Mais positivas é a abertura que o Colégio transmite, ou seja, o fato de os pais poderem vir, poderem estar presentes a qualquer momento do dia, de serem convidados a vir, a participar, a fazer parte no fundo da rotina deles; isso é um aspecto muito positivo. Isso também nos tem ensinado que, ou seja, a educação não é só em casa e não é só na escola; tem que se complementar de um lado e do outro. Acho que principalmente isso é uma aprendizagem e é também um motivo de segurança pra nós, de confiança. Nos sentimos confiantes com a escolha que fizemos (MCM-2).

No final do ano eles organizam sempre uma atividade que tem sido ao ar livre (...); isto nos desperta para o que é realmente importante, que é brincar, que é o contato com a natureza, que é o estímulo, e a valorizar menos os bens materiais, os brinquedos comprados feitos (...) Realmente as crianças não precisam de muito para brincar; precisam só da imaginação delas. Em casa, eu por mim terminar o rolo de papel das mãos, e ao invés de pôr o rolo no lixo ponho em cima da mesa da minha filha porque quando ela chegar

ela vai ter o rolo pra brincar, ou seja, ao invés de eu comprar um brinquedo, fez com que eu fosse menos materialista e focasse naquilo que realmente é mais importante (MCM-5).

Assim sendo, MCM-5 passou a entender o valor da brincadeira e da imaginação das crianças no desenvolvimento delas. Entendeu também que materiais não estruturados favorecem duas ações: imaginar e brincar. Percebeu que situações envolvendo materiais comuns, familiares, permitem às crianças o exercício da independência: “O CM trabalha muito isto (...), o descomplicar, o ser natural, as crianças estarem no mundo delas sem nos impormos nada” (MCM-5).

Os painéis apresentados nos corredores da escola são produzidos e reconhecidos por sua função de valorizar as crianças, transparecendo por meio de imagens e textos as percepções e as reflexões de quem documentou.

(...) porque nós temos centrados o que a documentação faz pra valorizar a criança (...) enquanto estamos a fazer uma documentação nós temos que perceber que aquilo não é para ser lido por quem percebe; é pra ser lido por quem não consegue ver com os mesmos olhos que nós vemos (...) Como é que nós conseguimos fazer com que a nossa linguagem e os nossos olhos, através das letras, consigam ver de quem lê a mesma coisa que nós (PCM-1, jan/2018).

Aqui na escola é outra valorização quando nós colocamos na parede da sala ou na parede do corredor; é diferente, tem outro nível de importância aí. Nem todos os trabalhos vão para o corredor, mas são livres de colocar na parede se quiserem algumas coisas em muitas salas, mas no corredor não; no corredor somos nós, e isso é uma coisa importante, isso valoriza o trabalho da criança. (...) É uma linguagem simbólica e que as crianças rapidamente

percebem. O que vai para o corredor é porque está muito bem, porque é muito importante (ACM, jan, 2018).

As crianças também têm a percepção de que o ato de a professora fotografá-las é uma maneira de valorizar o que fazem.

(...) (Atelierista), vá buscar a máquina fotográfica. Eu fui correndo tirar fotografia e percebi que a menina disse assim alto para os amigos do lado (...) '- Olha, olha, a (atelierista) está a fotografar, quer dizer, que está a ficar mesmo bem'. (Risos), eu achei aquilo delicioso, nunca mais me esqueci. Elas sabem que a fotografia é uma forma de reconhecimento; só o ato de fotografar já é valorizado. Então eles estão muito habituados à fotografia e percebem que é um ato de valorização do trabalho deles (ACM, jan 2018).

Não somente a fotografia, mas também o vídeo é um tipo de DP que destaca e confere relevância à aprendizagem da criança, ajudando-a, inclusive, a conhecer-se.

Ou seja, neste caso, o vídeo pode ter aqui uma função de ser Documentação, como nós já chamamos (...); é de uma forma diferente porque vou documentar aquilo que é mais importante, que é a aprendizagem de uma criança valorizando o trabalho dela e ajudando a arranjar estratégias para o futuro, a se avaliar e a pensar sobre (PCM-1, jan/2018).

O vídeo é também para os pais um recurso para conhecerem alguns aspectos de seus filhos, ou suas filhas.

Eu disse (para os pais) (...) 'É verdade! Eu tenho vídeos de como ele está. Se vocês quiserem eu partilho convosco' (...) Então, eu passei o vídeo a eles e sugeri que assistissem ao vídeo em casa com o Francisco, para que o

Francisco percebesse que a PCM-1 deu conhecimento aos pais (...) Os pais sabem que ele come! Que fantástico que é! (...) O que eu consegui com este vídeo? Na minha opinião consegui que os pais, não só acreditassem naquilo que eu estava a dizer, porque teve a oportunidade de visualizar, teve a oportunidade deles descansarem, pois foi um momento de grande tensão familiar em casa, porque era só choros, berros; agora terão a oportunidade de ver um Francisco tranquilo, calmo, sem tensão física, comportamento descontraído, com um sorriso na cara, pois eles também vão descansar enquanto família (PCM-1, nov/2018).

Outro ponto citado nas entrevistas a respeito das implicações que a utilização da DP provoca na instituição, foi sobre a relação entre família e escola. A DP é vista como abertura para as famílias conhecerem seus filhos e filhas nas vivências na escola.

Para também ajudar a direcionar o olhar. Ou seja, a minha tentativa foi (...), 'ok', eles precisam de ver os filhos (...), é a primeira impressão, é o início de tudo, então vamos cá por os filhos deles pra eles verem como é que eles são em ação, como eles são nestes momentos. (...). Eu ia colocando fotografias sentadas, de costas, pra que eles fossem percebendo, ou seja, tem sido um caminho mais de educação porque era um grupo novo e eu sabia que iam continuar (PCM-1, nov/2018).

Para DCM, há uma relação entre o acompanhamento dos pais pelas DP àqueles que escolheram a escola por sua abordagem.

(...) o fato de os pais acompanharem essas documentações pedagógicas e se interessarem vai ser muito positivo pra que eles tenham conhecimento do

dia a dia dos filhos deles e das evoluções que eles vão fazendo, e ajudá-los a perceber o trabalho que é feito em sala e também, conseqüentemente, valorizar o trabalho que a educadora do seu filho faz todos os dias, e todo esforço, toda dedicação que têm (...) O que nós notamos é que quem nos escolhe pela abordagem são pais mais atentos à documentação (DCM, jan/2018).

O fato de alguns pais não acompanharem as documentações preocupa DCM, que procura estratégias para ajudá-los a perceber o valor das documentações.

Parece que ainda se torna mais difícil agarrar os pais todos (...) Nós vamos tentar algumas estratégias. Depois, por exemplo, expomos uma documentação auxiliar e deixar cá no fim do dia quando entregar a criança e conquistar uma documentação nova na parede (...) tentar associar mais trabalhos, mais coisas palpáveis, pra que eles possam ter mais interesse (...); colocar mais fotografias, colocar pequenas documentações digitais (...); eu não ia chamar de documentações porque não são propriamente documentações pedagógicas, mas alguma coisa que incentive o interesse deles. No fundo coisas mais simples, mais a base de registro de imagem, com pouco texto; é um ponto de partida pra chamar mais próximos de nós. Elas (professoras) nas próprias reuniões que fazem avaliação com os pais, quando elas sentam com eles, elas próprias no computador mostram antes certas documentações e direcionam o olhar deles (...) ‘- Viram essa conquista que vosso filho fez durante esse projeto’ (ACM, jan/2018).

Por fim, foi importante identificar os desafios vividos pelas entrevistadas para desenvolverem o processo da DP, uma vez que eles representam limites a serem

reconhecidos e superados, para que não se tornem empecilho para a continuidade do projeto pedagógico. Foram relatados quatro desafios apresentados em relação à falta de tempo.

Elas querem poder captar cada momento importante que está a acontecer e o desafio é ter esse olhar muito atento e conseguir captar muitas coisas ao mesmo tempo, porque muitas vezes acontece (DCM, jan/2018).

Elas querem documentar ou querem fazer o registro da observação, querem fotografar, mas também tem outro menino que está ali fazendo uma exploração muito interessante ao lado e ela não consegue captar tudo ao mesmo tempo, ou seja, isto é um grande desafio em sala, no dia a dia, e que tem uma implicação a nível de documentação (DCM, jan/2018).

Falta de tempo para organizar e refletir sobre os registros após sua realização. 'Muitas vezes o meu desafio é (...) eu tenho tanta coisa escrita, onde é que eu faço isto (...) (risos), porque não há muito tempo. Acontece milhares de coisas em uma semana (...)' (PCM-1, jan/2018).

Às vezes, a falta de tempo para a documentação relaciona-se aos imprevistos que ocorrem no dia a dia.

Às vezes elas planificam algumas provocações que podem não estar a acontecer por falta de tempo, porque o grupo mostrou outros interesses, porque entrou na creche e podem estar muitos doentes, o grupo está mais instável, então aí aborta-se o plano que se tinha e entra-se com novo plano de ação (DCM, jan/2018).

Às vezes penso que vou documentar e depois não acontece. Não acontece nada do que eu pensei e não foi interessante documentar. Às vezes,

começamos uma coisa muito pequenina, e isto às vezes é um problema porque uma coisa que pensamos que era pequenina aí torna-se grande (...) ‘lhiii, perdi o início da documentação’ (...) E aí é muito frustrante (...) ‘Não escrevi, não aponte’, mas aí faz parte do nosso trabalho; é inevitável (ACM, jan/2018).

Falta de tempo para concluir o processo de documentação e abertura de novas documentações gerando trabalhos pendentes e dificultando a mensuração de DP produzidas em um determinado mês.

Imaginemos que aconteceu uma coisa, ou seja, uma criança vivenciou uma certa aprendizagem. Elas abrem logo um documento em que escrevem a observação que fizeram e colocam as fotos que querem usar. Às vezes não tem tempo logo nesse mês pra escrever e fazer o texto bonito e formatado (...) em que elas terminam não sei quantas estavam em aberto e imprimem e fazem, ou seja, por isso que isto é difícil quantificar, porque há meses que elas podem fazer para uma criança quatro a cinco documentações, finalizar, e em outros meses pode haver só uma; depende muito (DCM, jan/2018).

Como condição favorável para desenvolver o processo de DP na escola, foi destacada a presença da pedagoga na equipe. Essa profissional participa do trabalho com as professoras e, com isso, é possível viabilizar tempo, documentar mais situações significativas. Por meio de encontros e diálogos, “*Todas elas querem partilhar (...) fato de ter uma pedagoga disponível cria mais tempo pra cada uma delas, pra responder as suas dúvidas, as questões, poder estar em sala, observar, poder acompanhar mais os registros e avaliações, os projetos, as documentações*” (DCM, jan/2018).

Outro desafio apontado nas entrevistas foi a necessidade de perspicácia para captar momentos que realmente são significativos para serem documentados.

Acho que no momento que elas estão a fazer uma provocação elas tentam direcionar o olhar delas ao máximo. Elas querem poder captar cada momento importante que está a acontecer e o desafio é ter esse olhar muito atento e conseguir captar muitas coisas ao mesmo tempo, porque muitas vezes acontece (DCM, JAN, 2018).

Houve muitas educadoras quando fizeram as primeiras documentações, que eram documentações mais descritivas, como é que aconteceu a atividade ou a provocação. Elas fizeram um caminho muito grande e foram cada vez mais ficando naquilo que é essencial, nas competências que estavam a desenvolver, todas as evidências da aprendizagem, vivências significativas, reações (...) O texto cada vez mais cuidado, cada vez mais fundamentado (...); a imagem estética cada vez melhor, ou seja, foi sempre por um caminho (DCM, JAN, 2018).

Ao espremer aquilo tudo onde é que está a aprendizagem, onde é que está aquilo que eu quero, o meu foco! De maneira que eu consiga vivenciar a aprendizagem, a aquisição ou o envolvimento, ou seja, seja lá o que for que eu queira documentar da Luísa, mas que valorize e que aquelas pessoas ao lerem, os pais, realmente as coisas que nós menos percebemos a importância disto para aquela criança (...) Isto é um grande desafio (PCM-1, jan/2018).

PCM-11 acrescenta a esse desafio a busca por pistas escondidas, não visíveis facilmente. “O outro desafio é ver para além de, porque as evidências, aquilo que as crianças nos mostram é fácil de ver. Basta nós estarmos atentas. Agora, aquilo que elas não nos mostram, (...) Oh My Good! (Risos), é difícil” (PCM-1, jan/2018).

A atelierista considera como desafio captar com competência, com material selecionado pelo registro, o que se enxerga como significativo na experiência vivenciada pelas crianças. Isso permite ter dados que realmente vão contribuir com o processo de reflexão e avaliação da questão selecionada.

Quando vou por uma documentação nas paredes, aí eu posso ter um meio caminho, mas eu não quero a cara da criança em primeiro plano; eu quero outra coisa em primeiro plano, mas se aparecer a cara da criança não faz mal; isto só pra falar da fotografia, não é? Então são aspectos muito importantes (...) o texto, o enquadramento (...); mostrar que sabemos o que estamos a fazer é fundamental na documentação. O nosso trabalho não pode ser feito por uma criança, tem que ser feito por um adulto, ou seja, tem que mostrar o olhar do adulto, com competências, para (...) ia dizer avaliar, mas não é avaliar (...); para observar o trabalho da criança (ACM, jan/2018).

Para ACM, ao selecionar parte das falas da criança, pode-se estar cometendo injustiça com o texto completo. No entanto não tem como registrar tudo o que se ouve e que se vê, pois ficaria extenso, deixando de ser uma leitura convidativa, além de perder o foco, que é a criança. ACM demonstra compreender que a escolha do que se vai registrar não é imparcial, é consciente.

Eu vou passar isto na documentação, mas não posso registrar tudo, ninguém vai ler tudo, então eu vou ter que escolher e registrar apenas uma ou duas frases, o que às vezes posso cometer injustiças; não estou a tirar a frase mais importante, mas isso é a diferença entre pessoas e máquinas, né; eu vou fazendo logo a minha triagem, fazendo logo a minha avaliação do que é importante, do que não é. Posso cometer alguns erros, mas faz parte do trabalho (...) Não é fácil; às vezes perdemos muita coisa, mas também já

percebi que no início eu registrava tudo, tudo, tudo e percebi que não é por aí, porque se perde o momento com as crianças; estamos a olhar para o papel e não estamos a ver eles. Estamos a pensar no que estamos a escrever e não estamos a ouvir eles (ACM, jan/2018).

Curiosa em saber quais os desafios que a DP apresenta para pessoas com pouca vivência nessa área, entrevistei uma professora novata, pedindo-lhe para que me apresentasse os desafios que estava enfrentando em seu trabalho. Perguntei também a DCM qual a percepção dela sobre essa questão. Para DCM, um desafio para as novatas é escolher o que documentar, pois, no começo, querem documentar “(...) *tudo que elas veem, porque às vezes é difícil e tem que se fazer escolhas, pois não se pode documentar tudo*” (DCM, jan/2018). Percebe-se que esse desafio não é só da professora novata, as veteranas também enfrentam-no, conforme apresentado anteriormente.

E acrescenta que elas passam por duas fases quando se iniciam na DP:

(...) a primeira documentação estão mais a ter medo, tentam ir buscar alguma semelhança, alguma imitação de certa forma em certa parte do que viram. Depois tentam se desafiar mais, já se sentem mais confortáveis, e aí tentam fazer muito diferente (...) algo que até nunca viram (DCM, jan/2018).

Entende-se com essa fala de DCM que a DP é um fator motivador do crescimento profissional e, além disso, ela ressalta que, na atualidade, as novatas têm o caminho mais facilitado para aprender a documentar

(...) tanto por já terem exemplos de documentações, como têm outras educadoras pra compartilhar (...) Noto que elas entram num ritmo mais rapidamente do que aquelas que tiveram que começar do início, do zero (DCM, jan/2018).

A professora recém chegada à escola, PCM-2, disse sentir um “(...) *misto de emoções, de curiosidade, mas (e) ao mesmo tempo*” (PCM-2, jan/2018) ao trabalhar com a DP. Questionada sobre o que lhe desperta esse sentimento, PCM-2 responde com vários questionamentos: “*Você vai fazer isto, como é que isto se faz? Por que estas fotografias e não outras? Qual foi a intencionalidade? O que valorizaram? O que está aqui evidenciado?*” (PCM-2, jan/2018).

Novamente percebi semelhança nos desafios que PCM-2 disse enfrentar com os desafios apontados pelas veteranas. Os questionamentos ao documentar são os mesmos, no entanto PCM-2 revelou certa insegurança.

Para finalizar esta seção, convido as leitoras e os leitores desta tese a “passearem” pela instituição por meio de um vídeo gravado por sua equipe (cf. figura 30). Essa ideia de apresentar a escola por meio de vídeo, foi por reconhecer que os espaços das instituições têm estreita relação com seu projeto pedagógico e confirma que eles estão em permanente transformação, pois consideram as crianças, seus interesses e necessidades, assim como provocam explorações, relações e produções.

Figura 30
Escola Cubo Mágico – Leiria/Portugal



VI.2 Casa da Infância (CI) – Salvador/Brasil

Por intermédio de redes sociais e participação em seminários internacionais¹³⁷ de educação, onde profissionais da escola CI apresentaram suas experiências em EI, tive a oportunidade de conhecer o trabalho pedagógico dessa escola. Porém essas experiências não se comparam à oportunidade de ter presenciado suas práticas educativas cotidianas, em abril de 2018, quando realizei a pesquisa em campo.

Ao chegar à CI, como sempre faço ao conhecer uma instituição escolar, deixei-me levar por impressões e sentimentos que afloram naturalmente em mim. Para descrever o que movimentou meus sentimentos nos momentos em que estive nessa escola, considerei interessante utilizar fragmentos de uma carta intitulada “Uns dias em Casa (...)”, escrita como despedida da equipe escolar que me acolheu, pois, infelizmente, não tive tempo de fazê-lo pessoalmente.

Espaços abertos com transparência, pessoas andando com tranquilidade, conversando e acolhendo a todos que passavam! Passei da grande praça para a varanda com mesas de tamanhos e formatos diferentes, com balanços variados e outros tantos móveis pensados para a infância.

Ao fim da varanda, vi um pequeno grupo de crianças desenhando em um papel pregado na parede e que, ao verem DCI, a convidaram para procurar os ossos dos dinossauros escondidos no jardim! Com o corpo curvado, braços abertos e grunhidos na voz, imitando o que para ela era som de dinossauro, DCI e as crianças entraram pelo jardim à procura desse animal que provocava fascínio a todos!

O grupo dirigiu-se para outro espaço, o da areia, passou de um lugar para outro como quando estamos em casa, sem ninguém convidar e nem pedir

¹³⁷ Reggio Emilia / Itália (2016) e Governador Valadares / Brasil (2017).

Práticas de Documentação Pedagógica em creche. Um estudo em Portugal e no Brasil

licença! As crianças passaram para o outro espaço simplesmente porque queriam procurar ovos de dinossauros, que poderiam estar lá também escondidos atrás dos arbustos (Carta à CI, abril de 2018).

Essa parte da carta representa, de forma fidedigna, as relações livres e sinceras entre todos os que participam na escola, evidenciando a presença de transparência, abertura e dinamismo na proposta e na prática pedagógica da Casa. Vi e “senti” uma escola comprometida com a essência do ser humano e não com o que supostamente precisam aprender. As paredes, a biblioteca de acesso irrestrito e permanente da CI estampavam documentações que revelavam uma vivência cotidiana de seus integrantes. As pesquisas das crianças e dos adultos, individuais e em grupos, os pensamentos e as interações entre pessoas e com os materiais, nos mais diversos espaços, estavam representados cuidadosamente por meio de painéis (cf. figura 31).

Figura 31
Entrada Casa da Infância





VI.2.1 Contextualização

A CI iniciou suas atividades em 2013. Ao longo de 2012, seus sócios fundadores¹³⁸, junto à equipe pedagógica, teceram o empreendimento com base em reflexões e análises de práticas e experiências educativas em diferentes países, sendo a abordagem *reggiana* a mais forte. Essa inspiração deu-se pela experiência profissional da liderança da escola em participar da RedSOLARE¹³⁹ Brasil e atuar no *Network International da Reggio Children/Itália*¹⁴⁰:

Se a gente diz que o projeto é orgânico, se a gente diz que é um projeto artesanal, de identidade própria, que dialoga com várias abordagens (...), a mais forte delas é a abordagem Reggio Emilia, que dá muitos inputs pra gente fazer escolhas, tomar decisões, assumir responsabilidades, construir

¹³⁸ O projeto foi sistematizado por DCI, reconhecida como uma das coordenadoras pedagógicas, “representante nacional de uma rede latino-americana em defesa da cultura da infância, a RedSOLARE Brasil, assim como, faz parte do *International Network da Reggio Children*, Itália, participando de encontro anuais” (Projeto Político Pedagógico, p.13).

¹³⁹ “Uma rede de articulação e difusão das ideias da prática educativa de *Reggio Emilia*, em defesa de uma cultura mundial da infância numa perspectiva integral, integrada e de intercâmbios reais entre estados brasileiros e países da América Latina. É uma associação de instituições e pessoas, sem fins lucrativos, que reconhece a responsabilidade social como um dever de todos”, conforme disponível em: <http://redesolarebrasil.blogspot.com/p/apresentacao.html>.

¹⁴⁰ “A Rede Internacional é formada por representantes em países com os quais *Reggio Children* tem interagido de maneira estável há vários anos. A Rede contribui para a disseminação da Abordagem *Reggio Emilia*, apoiando o diálogo internacional, e o trabalho da *Reggio Children* e do *Loris Malaguzzi International Center*”, conforme disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/network-en/>.

coletivamente esse projeto educativo (...) (Fragmento, entrevista DCI, março de 2019).

Nessa perspectiva coletiva de trabalho, as relações e as produções docentes e das crianças, assim como os espaços da escola, são concebidos e projetados para promoverem encontros, explorações e pesquisas, envolvendo todas as pessoas que a convivem: crianças, educadores, famílias e comunidade.

A escola foi construída em dois pavimentos, e as salas de referência acolhem três grupos distintos de crianças separados por idade:

- a) grupo 1: crianças de um ano;
- b) grupo 2: crianças de dois anos;
- c) grupo 3: crianças de três anos.

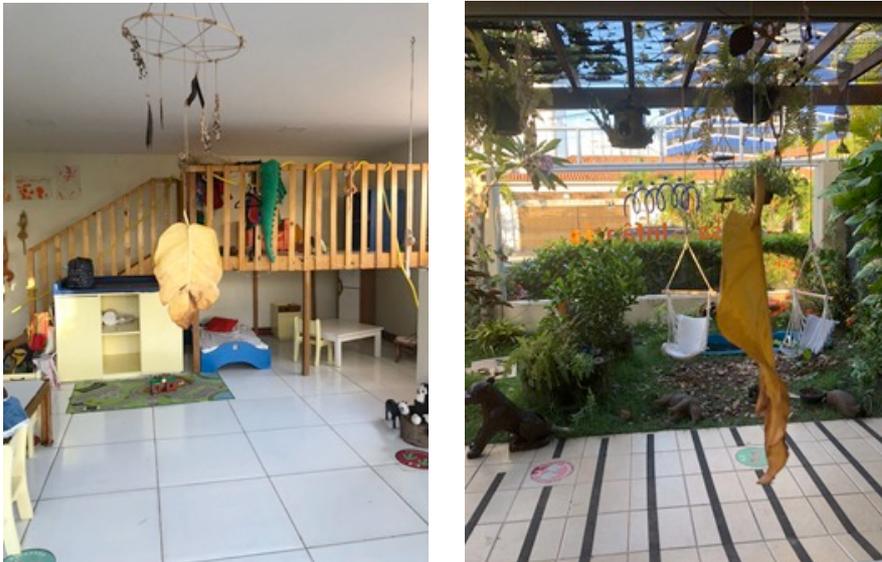
A CI, desde 2017, desenvolve seu trabalho pedagógico em casas distintas. A Casa 1 é reservada para as crianças da creche (1 a 3 anos), a Casa 2 atende crianças de pré-escola (4 e 5 anos) e do ensino fundamental que, em 2018, tinha uma turma de primeiro ano. Embora tenha conhecido o prédio e o trabalho realizado na Casa 2, a pesquisa ocorreu apenas na Casa 1.

A organização dos ambientes das Casas 1 e 2 é valorizada como espaço associado a uma rede de relações complexas, oportunizando às crianças vivências de desafios e conquistas diversas. São relações dinâmicas que criam pensamentos múltiplos, provocam relações entre pessoas, crianças e adultos, mediadas por objetos. Com isso, valoriza-se uma arquitetura que coloque os espaços em diálogo e, por meio de salões amplos, aumentam-se as possibilidades de encontros diversos para desvelar a cultura construída nesses locais (cf. figura 32 a 35).

Figura 32
Praça interna



Figura 33
Espaço de referência para crianças de 1 e 2 anos¹⁴¹



¹⁴¹ Desde 2021, as duas unidades fundiram-se em uma só. O espaço nas fotografias são para crianças de 1 e 2 anos.

Figura 34
Espaço referência para crianças de 2 anos



Figura 35
Espaço referência para crianças de 3 anos



Uma das evidências da implicação da arquitetura nas relações marcadas pelas culturas de matrizes africanas¹⁴² e indígenas é o fato de que crianças e

¹⁴² Segundo Dias (2018, s.p.), “Salvador é berço da cultura, da música, da criatividade e de uma negritude no modo de ser cidade”. Uma das marcas das culturas africanas e indígenas é o andar descalço.

adultos entram na escola descalços, constituindo-se um traço de identidade daquele grupo. A esse respeito, uma DP disponibilizada pela CI expõe o significado de se usar sapatos e de tirá-los marcando a identidade da instituição (cf. figura 36).

Figura 36
Identidade

O chão no entanto, é o pavimento da vida e ele não se ajusta à nossa pisada. De tanto em tanto, temos que retirar o sapato e tocar o solo com a planta do pé. Encontramos então sob ela uma superfície irregular e desconfortável que pode até nos ferir. Mas esta será uma experiência singela de libertação e expansão. **Senir o chão é reencontrara vida.**



AQUI ENCONTRA-SE SOLO SAGRADO DA INFÂNCIA...

Ao representar a entrada da escola, as crianças fizeram os cestos com os sapatos, os cestos aparecem como um grande símbolo de identidade da Casa e da entrada da escola.



E infinitos caminhos...

Desenhos dos cestos de sapatos do Grupo Cristal



Casa da Infância - SAPATOS

Acesse o QR CODE acima para visualizar a imagem em alta resolução.

VI.2.1.1 As pessoas

DCI, fundadora da escola, é pedagoga e pós-graduada em *Mejoramento de lalidad em la educaci3n b3sica & quot;* pela Organiza33o dos Estados Americanos. Atualmente 3 representante nacional da RedSOLARE Brasil e membro do *Network da Reggio Children/It3lia*. 3 assessora pedag3gica e atua em projetos educativos em 3mbitos nacional e internacional.

DCI apresenta-se como uma das fundadoras da Casa, reconhecendo a for3a do trabalho coletivo na constru33o do projeto da escola e da sua concretiza33o quando diz que *“N3s temos uma equipe de sete coordenadores, eu fa3o parte do Conselho da Escola e fa3o a Lideran3a do Conselho”* (Fragmento da entrevista, DCI mar3o/2019).

Ao iniciar a última entrevista com DCI, na segunda etapa de visita ao campo, compartilhei com a entrevistada ter percebido, ao longo de minha presença na CI, que a equipe utiliza um conjunto de palavras que sinalizava uma gramática própria, e o termo “diretora”¹⁴³ não fazia parte do repertório. Diante de tal observação, DCI disse

Porque a gente também faz questão de usar outras palavras, a carregar de sentido uma identidade, uma representação, uma imagem que a gente quer de fato construir e comunicar. Então, eu sou uma das Coordenadoras. Nós temos uma equipe de sete coordenadores, eu faço parte do Conselho da Escola e faço a Liderança do Conselho (DCI, março/2019)¹⁴⁴.

Para DCI, a participação em conselho é um convite à aprendizagem e à interação. A ideia é construir e viver em uma comunidade de aprendizagem para que o trabalho pedagógico seja contextualizado e significativo, uma vez que se pauta em relações concretas vividas cotidianamente. “Com essa ideia de Conselho nós já tivemos famílias participando de jornada pedagógica, que é no início do ano para se pensar a linha de trabalho do ano (...)” (DCI, abril/2019).

A equipe da escola conta com a presença de atelierista, coordenação pedagógica, professores, pessoal da limpeza, da cozinha, nutricionistas e professores especialistas, todos reconhecidos como educadores da Casa. A professora que é a referência para um determinado grupo de crianças é chamada de “educadora de referência”. A pessoa que apoia as experiências das crianças junto à educadora de referência é a “educadora de apoio”, sendo que esta não tem formação específica em Pedagogia.

¹⁴³ Apesar de não ser nomeada como “diretora”, chamá-la-ei de DCI, na intenção de diferenciá-la do lugar da coordenadora pedagógica e por ocupar um papel de liderança na equipe.

¹⁴⁴ Mesmo reconhecendo que o valor dado ao trabalho compartilhado, que busca não hierarquizar as relações, irei tratá-la aqui como DCI para não confundir suas participações com as de outras coordenadoras.

Em perspectiva participativa e colaborativa, as famílias, juntamente com as crianças e os educadores(as) da Casa, são protagonistas na elaboração do projeto educativo que se constrói na dinâmica do dia a dia escolar.

Éhhhh (...), eu acho que o 'Portas Abertas' pra mim é o diferencial. Em alguns momentos eu fiquei em dúvida com relação ao 'Portas Abertas', mas hoje eu acho que é bom. Pelo menos nessa primeira fase eu acho que é interessante. Eu sei o que está acontecendo aqui porque eu entro na Escola e eu posso ficar um pouquinho, pelo menos. É lógico que tem que ter noção, né. Você não vai ficar aqui o dia todo, até porque eu tenho o que fazer, mas assim (...), é um espaço das crianças (...), a gente tem que ter essa noção que é o espaço das crianças, mas a gente pode participar de certa forma. Então a gente pode ficar aqui (...); eu sei quase o nome de todo mundo (MCI-5 março/2019).

O projeto “Portas Abertas” diz de uma prática cotidiana em que os pais entram na escola a qualquer momento e podem aí permanecer por quanto tempo quiserem, assim acontecendo, nessa gestão participativa, as famílias têm vez e voz nos espaços da escola. Essa proposta faz parte de um projeto maior em que MCI-5 (março/2019) o reconhece como diferencial em relação a propostas nomeadas como “tradicionais”.

Eu gostei muito do projeto. Eu achei muito diferenciado. Aqui em Salvador não tem muito essa opção. As crianças são livres, as crianças participam ativamente, e os pais também. É muito diferente do que a gente está acostumado. Não é aquela coisa tradicional. As crianças não ficam presas na sala, e aqui são os espaços de referência. As crianças são muito livres, e por isso mais criativas. É permitido que elas sejam mais criativas em razão dessa liberdade com roteiro, digamos assim (MCI-5 março/2019).

VI.2.1.2 “Projeto Político Pedagógico da CI: crianças, famílias, educadores, cultura, conhecimento e vida bem vivida – do local ao global”

O título do projeto político pedagógico da Casa mostra a intenção de trabalhar acolhendo o que é fundamental para a formação integral da criança, ou seja, a própria criança, famílias, educadores, cultura e conhecimento, revelando com isso forte referência à perspectiva participativa e à aprendizagem coletiva.

Fortemente marcada pela(s) cultura(s) de seus participantes e por espírito coletivo, a Casa é representada em seu projeto como

(...) mistura de cheiro de terra e brisa do mar; elementos da natureza que caracterizam a identidade e a cultura destes locais e que se fazem presentes neste ambiente educador e educativo que agora abre as suas portas para acolher a todos nesta casa que é nossa. (PPP, p.12)

As crianças são vistas como “(...) sujeitos de direitos em formação, uma aprendizagem integral de caráter multicultural, planetária, global, local e social tendo em vista a formação de cidadãos sensíveis, amorosos, ativos, pensantes, críticos, criativos e transformadores” (PPP, p.7). Segundo o PPP da escola, a criança é um sujeito “(...) com enorme potencial, capaz de nos surpreender sempre!” (p.12).

A didática é reconhecida na relação com o ensino, entendido como atividade social, complexa e delicada, pois envolve o objeto de conhecimento e o sujeito aprendiz. Refere-se ao estudo sistematizado das interações entre professores, alunos e objeto de ensino.

A Pedagogia por Projetos, o Ensinar para Compreensão e o Ensinar para Diversidade compõem os Marcos Didáticos cujos fundamentos apoiam-se nas obras de Freinet, Gardner, no movimento da escola nova com Dewey e, no Brasil, as realizações de Anísio Teixeira. Além desses educadores, acrescentam-se alguns representantes contemporâneos como David Perks, Tina Brynt, Rebeca Anjiovich, Fernando Hernandez e Josette Jolibert. Essas escolhas justificam-se pelo objetivo de formar sujeitos “(...) reflexivos, autônomos e críticos em relação à

informação que os rodeia e tenham uma inserção produtiva e transformadora na sociedade” (PPP, p.59).

O ato de ensinar, nessa concepção didática, “(...) requer atitudes de escuta, de compaixão e de acolhimento – genuína solidariedade – e de encantamento permanente” (PPP, p.52). Além disso, quem assume o lugar de quem ensina deve ter a capacidade de deparar-se com o inusitado e aceitar a insegurança. Nesse sentido, ensinar, como prática pedagógica, deve ser assumido como objeto de conhecimento a ser estudado para que realmente seja transformado e transformador.

Como intenção do ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano também são concebidos, de maneira dialógica, dentro dos marcos teóricos de Piaget, Vygotsky, assim como abordagens das neurociências, das psicologias cognitiva, social e afetiva. São alguns pressupostos presentes no PPP:

- a) “É na ação sobre o mundo que o sujeito constrói conhecimentos e a si mesmo, modificando e ampliando as suas estruturas mentais” (p.54);
- b) “O ‘lugar ideal’ da intervenção pedagógica é aquele em que a criança, adolescente ou jovem sabe alguma coisa, mas não o suficiente para resolver o problema com autonomia e em que a ajuda do professor é instrumentalizadora para a aprendizagem em questão e para a construção das competências desejadas” (p.56);
- c) “O papel do ensino é o de prover ‘andaimes’ que sustentem o sujeito da aprendizagem na escalada da construção do conhecimento, na compreensão” (p.56).

Na Carta de Identidade¹⁴⁵ da escola, são apresentados seus valores e suas práticas: (i) Sobre a CI e sua história; (ii) A Pedagogia e as escolhas; (iii) A Pedagogia da escuta e *Reggio Emilia*; (iv) Como promovem a aprendizagem; (v) Projetação e documentação; (vi) Alimentação; (vii) Musicalidade; (viii) Organização de ambientes; (ix) Contextos, espaços e relações e (x) Do local ao global.

¹⁴⁵ Material impresso entregue aos visitantes da escola.

Outro material que apresenta a escola, Dicionário da Casa, justifica um conjunto de termos escolhidos pela equipe que diz da credibilidade sobre a infância e distingue-a de termos usualmente utilizados em contextos escolares. Para a equipe, “as palavras têm força, significado, carregam em si valores e nos convoca a atitudes”. Segundo esse documento:

- a) **acolhimento** (ao invés de adaptação): período da chegada da criança pela primeira vez à escola. Diferentemente de adaptação, ou seja, a criança adequar-se ao contexto da escola, o acolhimento acontece por um período indeterminado, visto que os educadores também estão se acolhendo junto com a criança. Nesse período, estão em jogo vínculos e subjetividades com os quais a criança passa a relacionar-se nos espaços, com as educadoras e com outras crianças;
- b) **atelierista** (ao invés de educador especialista): refere-se a especialistas de áreas distintas da Pedagogia. O seu papel é apoiar as educadoras na construção de contextos de experimentações, explorações e investigações. Essas possibilidades promovem novos olhares sobre os processos vividos pelas crianças e ampliam suas possibilidades de expressão;
- c) **cotidiano** (ao invés de rotina): cada momento é único, mesmo que alguns se repitam com frequência. Enquanto a palavra rotina remete a algo repetitivo, escolher o termo cotidiano diz de uma perspectiva de reconhecimento quando cada momento vivido oferece oportunidades de novas vivências;
- d) **criança** (ao invés de aluno): a escola não é um lugar somente de aprendizagens formais e cognitivas. É entendida como espaço para a criança viver a infância, assumindo sua posição de protagonista no processo educativo. Tudo isso tem como base a credibilidade na potência da criança, sujeito que investiga, elabora perguntas e constrói significados. O termo aluno estaria associado a uma posição inferior em relação ao professor e ao processo de aprendizagem;

- e) **documentação** (ao invés de avaliação): desacreditando em uma avaliação de caráter individual, pontual que envolve julgamentos a partir de um referencial externo, a Casa acredita que, por meio de diferentes formas de registrar, é possível publicar processos vividos por crianças e adultos na escola. Essas vivências revelam aprendizagens das crianças, suas hipóteses, enfim, ideias e relações, indicando que a avaliação deve ser contínua e processual;
- f) **experiência** (ao invés de aula): partindo da ideia de que as crianças estão envolvidas em experiências com as diversas linguagens de “(...) raciocínio lógico, produção, artes, musicalidade, experimentação, pesquisa”, os profissionais da instituição não dizem que há aula de música ou de artes, já que, nas diferentes experiências, essas linguagens estão presentes;
- g) **investigação** (ao invés de projeto): a ênfase está na atitude de investigação que provoca processos contínuos e associados a reflexões sendo constantemente redefinidos. Esse percurso diferencia-se de “(...) projetos com objetivos, atividades e tempo predefinidos”;
- h) **projeção** (ao invés de planejamento): a organização do cotidiano não parte de objetivos pré-determinados, mas dos interesses e das curiosidades das crianças, assim como levam em conta as intenções das educadoras para o grupo de crianças viver e aprender. Para isso, considera-se a projeção “(...) contextos, ambientes e materiais que possam atuar como ‘terceiro educador’, possibilitando experiências que sejam potentes e significativas”;
- i) **proposta** (ao invés de atividade): organizar os ambientes e os materiais é um convite das educadoras para as crianças viverem experiências, diferenciando de atividades a serem realizadas com o objetivo de cumprir algo previsto pelo adulto;
- j) **espaço de referência** (ao invés de sala de aula): partindo da premissa de que todo espaço da escola é um ambiente educativo, as crianças estão permanentemente desenvolvendo autonomia em

todos os espaços. Todos os contextos são intencionalmente organizados e há um espaço para cada grupo reconhecido como espaço de referência.

VI.2.1.3 Concepção de DP

Para DCI, a DP tem significado quando concebida e vivida na coletividade de maneira integrada:

Não se fala de documentação se não se falar em relações humanas, se não se falar em participação da família, se não se falar do papel da mulher na sociedade atual, o papel da mulher na CI (...), conseqüentemente o papel da figura masculina (...), o papel de professores que são do sexo masculino, de professoras que são do sexo feminino (...), então tudo isso dá essa visão sistêmica, orgânica, inteira, integrada, integral ao projeto (DCI, março/2019).

Dessa maneira, a DP incluída nessa perspectiva é entendida como “(...) estratégia muito potente, que nos apoia tanto para tornar visível, quanto para regular todos os processos de aprendizagem de toda a comunidade” (DCI, março/2019).

Outra característica que procura definir DP relaciona-se com o ato de a professora e também as crianças realizarem pesquisas.

Pra mim o que é documentação? Revela isso, revela que a escola faz pesquisa. A gente faz pesquisa na escola, o tempo inteiro a gente está pesquisando; não necessariamente o que eu pesquiso é o mesmo que a criança pesquisa, mas essas pesquisas estão em sintonia (PCI-1, abril/2018).

A potência por trás da utilização da DP está relacionada também à formação permanente da professora: “(...) mas se eu realizei essa documentação, se eu uso

ela pra dela eu avançar, eu pensar, eu refletir, projetar, ela passa a ser pesquisa, entende? Ela é pesquisa. Então, pra mim ela é pesquisa; eu uso a documentação como pesquisa” (PCI-1, abril/2018).

A concepção de DP também está diretamente ligada a intenções, seus veículos e seus produtos:

Por que e o que documentar? É a gente materializar o que foi vivido, conseguir transpor em palpável, que pode ser documentação, também pode ser visual; às vezes a gente cria vídeos, faz muito esse exercício de organizar o ambiente, aí eu levo as crianças e fazemos uma filmagem, e as filmagens também podem servir como documentação (CCI, abril/2018).

Ao serem questionadas sobre a relação entre DP e avaliação, assim como fiz em CM, encontrei certo embaraço das professoras para responderem. Em algumas respostas, percebi que a entrevistada ia refletindo e construindo a sua ideia ao mesmo tempo.

Eu não gosto muito dessa palavra, mas digamos que sim (...) a gente documenta, vê e relança; relança de acordo com o que foi visto, de acordo com o que foi avaliado, e aí a gente vê que tem uma relação isso tudo (CCI, abril 2018).

Em outra resposta, não fica clara a posição da entrevistada quanto à relação entre documentação e avaliação, pois, no primeiro momento, diante da pergunta, disse que a relação era “total” e, depois, ao desenvolver a ideia, repensou essa relação.

Moderador: Você vê alguma relação entre Documentação e Avaliação?

Entrevistado: Total.

Moderador: Como é que você vê?

Entrevistado: Primeiro que, pra mim, avaliação é desnecessária se a gente tem uma ação reflexiva constante, especialmente as crianças maiores. Elas mesmas podem se autoavaliar, inclusive são muito mais rigorosas do que a gente. Pra mim a avaliação nada mais é do que você ver onde você está e pra onde você vai. Pra mim o que serve a avaliação é pra te dizer aonde você vai, e o que a pesquisa faz não é isso? Não é pra dizer aonde você vai? Pra mim avaliação é isso (PCI-1, abril, 2018).

A fala da professora mostra uma compreensão em relação a avaliação que denota uma consciência de se pensar o ponto onde está, para refletir para onde ir, ressalta o valor dado ao processo. Diferentemente de uma concepção de avaliação que objetiva o produto como resultado final.

Nessa mesma linha de pensamento, DCI afirma que

Ela (avaliação) só tem sentido se ela for processual, viva, dinâmica, inclusora, inclusiva (...) inclusora no sentido de incluir processos mesmo. Eu acho que essa é a grande diferença, porque quando se fala em avaliação tem a perspectiva de resultado, e pra gente não. Avaliação é processo e também o resultado, mas o resultado não é o fim (DCI, março/2019).

Ao se referir ao Livro de Memória apoia-se na abordagem de Reggio Emilia e diz "(...) a gente fala (da avaliação) na perspectiva de Reggio descritiva e analítica, mas nunca de julgamento, porque não é o olhar do professor sobre a criança (...), é o relato do que foi vivido, então ela é muito democrática" (DCI, março/2019).

O pensamento reflexivo está presente nos processos vividos ao longo do processo de projeção e documentação: "Aí a gente vai pensando (...) A partir das experiências que fazemos com as crianças, a gente vai projetando, que é esse pensar sobre as outras possibilidades" (PCI-1, abril /2018). A esse respeito da reflexão presente nos processos, a CCI recorda que "A gente começou aprendendo

como é essa educação tão diferente, e eu vejo que é muito fazendo, pensando, refletindo, criando instrumentos” (CCI, abril/2018).

O ato de refletir é reconhecido como instrumento para a formação de toda a comunidade, incluindo, portanto, as famílias:

Quando a gente se propõe a tornar visível um painel, de maior tempo de duração na Escola, que é a identidade da nossa Instituição, dos nossos percursos de construção, tem a intenção também de formação da nossa própria comunidade (...), de convocar essa família a algumas reflexões (DCI, abril/2018).

A perspectiva comunicativa não está somente nos produtos construídos e apresentados à comunidade, pois também acompanha a projeção. A comunicação, na sua dimensão dialogada, está presente ao longo da caminhada para a construção da aprendizagem:

E tem a possibilidade de ter um grupo que esteja investigando as pistas (de carros), por exemplo, aí a gente vai fazendo documentações e vai vendo o que a criança está aprendendo. Vai fazendo a narrativa das experiências que eu estou vivendo e revelando para as famílias, revelando para a gente, revelando para as crianças (PCI-1, abril/2018).

Os documentos construídos, como os painéis dispostos pela escola, também comunicam:

(...) tem aqueles que são plotados nas paredes. Elas têm um caráter muito de diálogo com as famílias e com as visitas, as pessoas que vêm conhecer a Escola. No banheiro tem um material plotado, que faz uma narrativa do que a criança aprende no banheiro, revelando muito dos nossos valores, de nossa prática (CCI, abril 2018).

O compartilhamento das vivências documentadas pode ter endereço específico, tendo em vista o significado do seu conteúdo, o destino que lhe é mais indicado e a quem pode interessar: *“Isso é algo interessante, posso dar para as famílias e fazer um vídeo”*; *“Isso aqui é interessante para compartilhar com a coordenadora, vou fazer um vídeo para compartilhar com a coordenadora”*, entende? (PCI-1, abril/2018).

A comunicação gerada pelas documentações ultrapassa a intenção de dar visibilidade às vivências das crianças e dos adultos na escola, como demonstra DCI:

(...) então o painel de alimentação que tem na praça central é uma forma de declarar os nossos valores em relação à cultura alimentícia, (...) então quando a gente traz a cultura do alimento não é só o que você come, mas a atmosfera do lugar que você come, a beleza e a estética da organização dos pratos que são servidos, as mesas como elas são também organizadas pra receber as crianças, pelas próprias crianças, a maneira de expor todos os pratos, os talheres (...), na identidade desse ambiente que acolhe, convoca, provoca e comunica também valores, crenças, princípios, ideias (DCI, abril/2018).

Portanto, a comunicação por intermédio da documentação vai além de um relato, pois ela se soma a uma gama de valores, representando uma cultura construída pela coletividade e está sujeita a revisitações para melhorar a qualidade do diálogo e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem.

De modo geral, as documentações com imagens e textos são reconhecidas como marcas da identidade de todo o grupo da escola. Segundo DCI, *“Essas marcas (...) essa é a declaração de nossa identidade (...) Quem somos nós (...), como a gente declara aqui também o Projeto pedagógico que fica sempre aqui (se referindo à entrada da escola)”* (DCI, abril/2018).

A visibilidade da identidade da CI é um valor para seus integrantes, e as documentações expostas pela escola são intencionais para torná-las transparente, pois “(...) *pra gente é importante que as famílias saibam quem somos nós, que identidade nós temos, de onde vem, a origem*” (DCI, abril/2018). A sua força está também no fato de ser uma construção coletiva, cujos princípios são partilhados entre os que delas participam.

Documentação Pedagógica você vai falar de todos esses princípios, valores, crenças, ideias, que dão identidade, e tudo isso dialogado, porque também não adianta estar na cabeça de quem idealiza se não estiver na cabeça de quem está todo dia construindo junto essa história (...), seja criança, família, os educadores, os professores, seja quem for, então é um diálogo que a gente tem com todos (DCI, março 2019).

VI.2.2 Práticas

Assim como aconteceu no CM/Leiria, para entender as práticas com DP na escola foi necessário conhecer os modos de planejar e os tipos de registros adotados pelas professoras no cotidiano. Organizei em três grupos os registros identificados.

I. Registros que organizam a prática cotidiana:

- a) projeção;
- b) mapas de ideias;

II. Registros das experiências das crianças;

- c) notas de observação, (sem exemplo, pois as anotações são pessoais e suporte escolhido pelas professoras)
- d) Instrumento de acompanhamento das vivências.

III. Registros de comunicação com as famílias e a comunidade (documentações):

- a) cartazes/painéis;
- b) livro de memória.

VI.2.2.1 *Projetação*

Projetação é o termo atribuído ao planejamento pela CI. Essa substituição não é apenas mudança de nomenclatura, pois tem raiz no significado dado a essa ação pela equipe da escola. PCI-1 esclarece essa escolha quando disse que

(...) não é à toa que a palavra projeção entrou no lugar do planejamento, que é exatamente reconhecendo essa forma dinâmica, não fechada, não controlada (...), só que existe um processo de antecipação, de intencionalidade, porque as pessoas quando não conhecem esse processo, elas acham que a coisa acontece assim (puf), e não é (PCI-2, abril/2018).

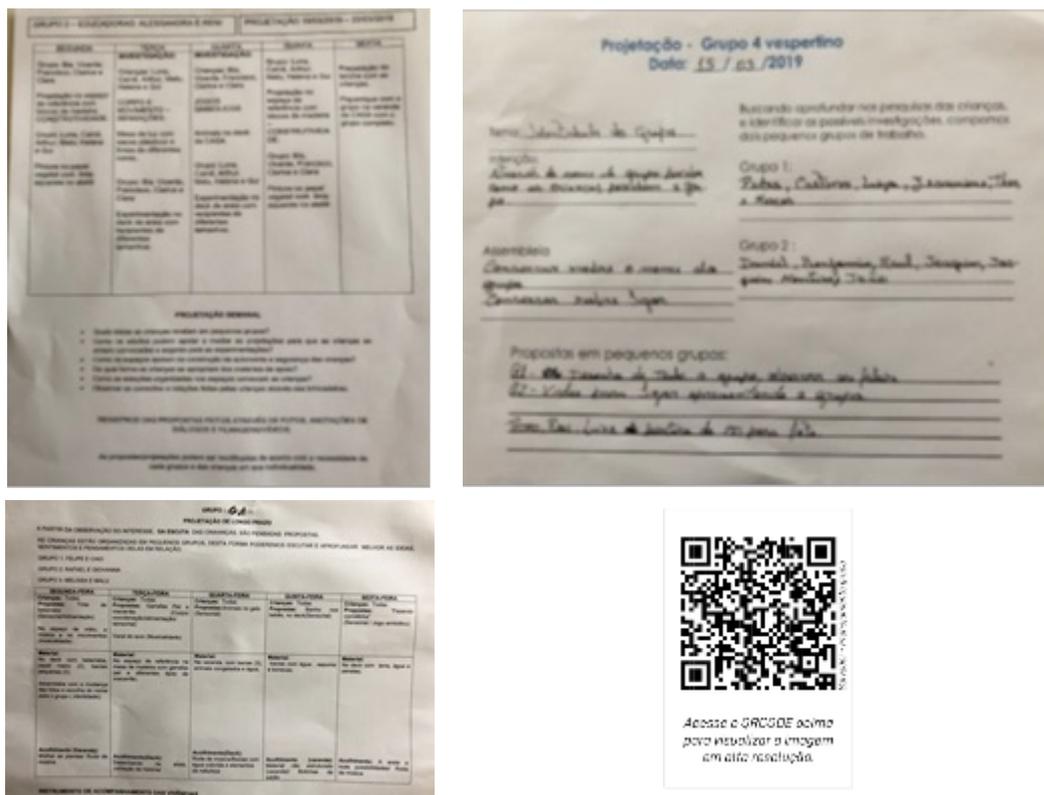
A projeção é exposta na frente das salas de referência “(...) pra que as famílias possam ir no espaço, possam ler a projeção e possam entender o que as crianças estão vivendo, o que os filhos deles estão vivendo, aí você vai criando uma relação de parceria” (PCI-2, abril/2018).

Para a equipe, projeção não é documentação, mas é um dos pontos de partida para produzir registros. Dessa forma, projeção e documentação apresentam uma estreita relação. PCI-1 esclarece dizendo que “(...) na verdade não é que a projeção seja uma documentação, mas ela vai fazer parte porque à partir dessa projeção você vai fazer os registros e esses registros é uma forma de documentação” (PCI-1, abril/2018).

*Projetação significa sempre um novo, sempre o que está por vir (...)
Projetação é sempre algo novo (...), o que é um desafio porque a projeção vai sempre estar ligada à documentação; é uma perspectiva de circularidade, de retroalimentação (...) E a cada projeção você precisa ler, interpretar e observar os processos vividos para serem relançados, e a partir do momento que você lê, interpreta e atribui sentido você já está documentando (DCI, março/2019).*

O modo de registro das projeções é diferente, porque “*Cada um dentro do seu perfil faz sua projeção (...) É claro que a gente vai conversando com as professoras sobre os elementos importantes para se ter uma projeção*” (CCI, abril/2018) (cf. figura 37).

Figura 37
Projeções



Analisando as projeções das professoras, percebi a presença de perguntas orientadoras para as observações, a organização dos espaços e dos materiais, assim como os grupos de crianças que participarão da proposta de experiência a ser observada. A intencionalidade da professora também está presente e, quando questionei a diferença entre esse termo em relação ao objetivo, DCI esclareceu que

Eu penso que as intenções trazem um campo sempre aberto. Quando você tem uma intencionalidade isso está relacionado ao propósito, mas também está considerando o contexto, as relações (...), tá considerando os processos (...), de vida. Se a Escola é um lugar de vida, os objetivos do

nosso ponto de vista, pela própria marca da história da educação brasileira é algo que você quer alcançar e é muito direto, e além de muito direto parece que é uma coisa finita, e intenções são sempre infinito (...), sempre abrem possibilidades, e pra gente falar de intenções pedagógicas significa também falar de oportunidades de possibilidades, que nós entendemos que, quanto mais você amplia repertório, quanto mais você multiplica as experiências e as possibilidades, mais as crianças aprendem. Então falar de objetivo pra gente tem muito essa característica (...) (DCI, março/2019).

VI.2.2.2 Mapa de ideias

O mapa de ideias faz parte do processo de documentação, seja no começo de alguma investigação das crianças, seja durante as investigações (cf. figura 38).

Figura 38
Mapa de ideias



PCI-1 explica que, enquanto as crianças estão dormindo, ela trabalha no seu diário de bordo e elabora mapas:

Uma hora por dia pra poder pegar isso aqui, jogar para o PowerPoint, fazer o Diário de Bordo (...). Aí eu aproveito pra quando eu voltar dessa uma hora que eu tenho, eu ver quais palavras-chave vão surgindo. Eu faço um mapa de ideias pra já começar a perceber quais são as investigações (PCI-1, abril/2018).

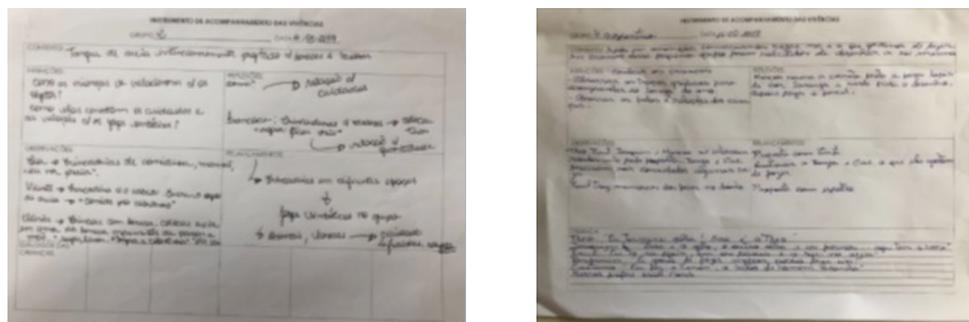
Os mapas de ideias e os conceituais permitem às professoras e à atelierista ampliarem suas ideias sobre o que está acontecendo nos processos de investigação.

Então elas vão colocando várias palavras que vêm na mente, quando elas pensam em alguma coisa, e de repente essa tempestade de ideias pode ajudar a fazer algumas conexões e pensar em algumas coisas (...). Esses mapas também a gente às vezes faz no percurso, a partir de coisas que estão acontecendo. Às vezes a gente pode fazer também mapas mais conceituais, que daí no caso seria o equilíbrio; esses outros conceitos que estão por trás, não só as ações, que conceitos vêm aparecendo (ACI, abril/2018).

VI.2.2.3 Instrumento de acompanhamento das vivências

Os registros para acompanhamento das vivências das crianças compreendem as observações, o contexto, as intenções, as reflexões, os diálogos das crianças e os relançamentos como possibilidades de aprendizagem (cf. figura 39): *“Aí a gente vai pensando (...) A partir das experiências que fazemos com as crianças, a gente vai projetando, que é esse pensar sobre as outras possibilidades” (PCI-1, abril/2018).*

Figura 39
Instrumento de acompanhamento das vivências



VI.2.2.4 Documentações

Segundo as entrevistadas, as documentações são apresentadas em painéis distribuídos nas paredes da escola, divulgando experiências coletivas das crianças e reflexões das profissionais a respeito de um tema (cf. figura 40). As mini-histórias de crianças, incluídas no Livro de Memórias, também são reconhecidas como documentações.

Um pôster eu acho que dá pra agrupar ideias de diferentes crianças, de diferentes grupos, sobre um tema. Esse daí foi sobre as árvores. Todos os grupos estavam falando sobre isso, aí a gente pega um fragmento do que foi vivido e cria esse pôster, que aí olhando pra ela você vê que a gente estava investigando sobre 'árvore' e o que as crianças pensaram sobre esse tema. (...) A mini-história faz uma narrativa do que foi vivido, uma narrativa na íntegra com a narrativa das ações da criança, o que ela buscou e o que tem de aprendizagem por trás dessas ações, e tem aqueles que são plotados nas paredes. Elas têm um caráter muito de diálogo com as famílias

e com as visitas, as pessoas que vêm conhecer a Escola. No banheiro tem um material plotado, que faz uma narrativa do que a criança aprende no banheiro, revelando muito dos nossos valores, de nossa prática; mais ou menos isso (CCI, abril/2018).

Figura 40
Documentações Pedagógicas nas paredes



Os painéis são planejados cuidadosamente para atrair olhares, tendo em vista sua força comunicativa: *“Então, aqui foi escolhida imagens bonitas, harmônicas, pra convocar o leitor até esse painel. Você precisa ter palavras-chave, ser mais sucinto e comunicar muito com a imagem; esse é o painel”* (PCI-1, abril/2018). Também tem função formativa e identitária:

Quando a gente se propõe a tornar visível um painel, de maior tempo de duração na Escola, que é a identidade da nossa instituição, dos nossos percursos de construção, tem a intenção também de formação da nossa própria comunidade (...), de convocar essa família a algumas reflexões (DCI, abril/2018).

Porém algumas mães entrevistadas não consideram o painel a melhor forma de comunicação entre a família e a escola. Para elas, os textos são extensos e nem sempre se interessam em lê-los.

Eu não vou mentir, mas eu não consigo ver. Eu acho até que é muita informação, às vezes. É muita coisa escrita, então as fotos às vezes eu olho e tal, mas no correr de deixar e buscar é difícil a gente parar pra ver (MCI-3, abril/2018).

Para MCI-1, os painéis reafirmam a proposta da escola, mas não é também a sua preferência como recurso comunicativo/informativo.

Me passa uma ideia que continua reiterando a proposta da Casa, que é a proposta que eu conheço, que eu aderi. (...) Vez ou outra volto a eles pra lembrar também o que que é (...), uma proposta que a Escola está oferecendo, mas me interessa mais entrar na sala e ver alguma coisa que eles estão produzindo (...) Porque tem o painel, mas pra mim ele não assume uma significância tão grande. Ele pode estar, é um painel bonito, interessante; talvez ele não fique me comunicando tanto, como um desenho (MCI-1, abril/2018).

O meio de comunicação mais reconhecido como válido foi o contato direto com professoras:

Eu acho que é o contato quando a gente vai trazer ele e quando vem buscar; essa troca com os professores (MCI-2, abril/2018).

Eu acho que é o diálogo direto entre as partes (...), entre os pais e o professor, ou de uma forma às vezes em grupo, ou da forma individual mesmo, (...) mas acho que a melhor forma pra gente, hoje em dia, é a questão do diálogo direto mesmo (MCI-3, abril/2018).

MCI-1 concordou com o meu entendimento da fala dela sobre a forma que considera melhor para se comunicar com a escola:

Moderadora: Comunicação pra você tem a ver com participação. Participação com essa troca, não é? O tempo todo você trouxe essa coisa do falar, do vir, do saber o que está acontecendo (...)

MCI-1: Sim, porque é mais importante que o mural ou o e-mail.

O instrumento de avaliação utilizado na escola é chamado de Livro de Memória. Segundo PCI (abril/2018) e CCI, “A gente revela pra família o que a criança aprendeu, usando o Livro de Memória” (CCI, abril/2018).

Esse livro é reconhecido por PCI (abril/2018) e por DCI (março/2019) como documentação: “(...) a gente já teve famílias participando nos Livros de Memória, que é um tipo de Documentação, que é compartilhada com a família de tempos em tempos, durante o ano” (DCI, março/2019).

Do ponto de vista de MCI-3, o Livro de memória traz marcas importantes da criança: “Eu acho legal por ficar ali registrado. Eu acho interessantíssimo o diálogo das crianças (...) então lá fica registrado o diálogo deles, a conversa, o que eles falam” (abril/2018).

Dessa maneira, esse livro, entendido como um tipo de documentação, tanto deixa marcas, como memória, quanto comunica as vivências e o desenvolvimento

das crianças na escola: “*Eu acho fantástico. É um registro que a gente leva pra vida. É um registro que a gente tem pra vida toda. Tem ele lá, com um ano, pequetito, é muito bom rever esses momentos*” (MCI-2, abril/2018).

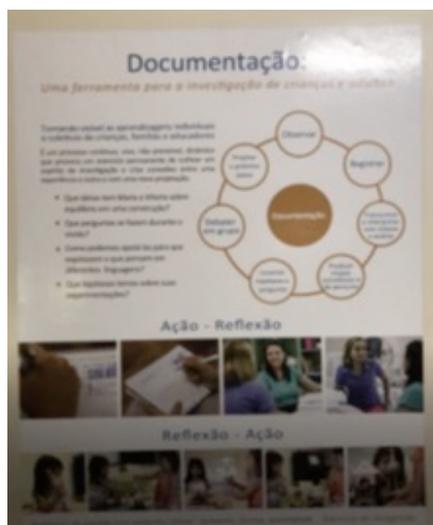
MCI-1 também valida esse instrumento:

O Livro de memória é um livro que vai ser entregue no final de alguns ciclos. Eles entregam um Livro de memórias, em que você tem ali algumas passagens do aluno, mas assim, é quase que um ritual de passagem de um momento que eles querem selar com o Livro de memórias (MCI-1, abril/2018).

VI.2.2.5 Processos

Novamente a circularidade é a imagem que representa as ações em processos de documentação e está estampada em um painel na entrada da escola (cf. figura 41).

Figura 41
Painel “Documentação”



A síntese do processo em documentar é expressa nos termos: ação-reflexão e reflexão-ação. Nessas relações, estão incluídas as ações de observar, registrar, transcrever, interpretar, produzir mapas, levantar hipóteses e perguntas, debater

em grupo e projetar novos passos. Com isso, a dimensão prática e reflexiva reforça a ideia de uma práxis pedagógica interessada em transformações, por meio da reflexão coletiva, e essas ações estão sustentadas em um contexto construído intencionalmente.

Esses processos de pensar, planejar, acompanhar estão conectados de maneira flexível e articulada para a sua materialização e socialização.

A gente vai fazendo documentações e vai vendo o que a criança está aprendendo. Vai fazendo a narrativa das experiências que eu estou vivendo e revelando para as famílias, revelando para a gente, revelando para as crianças. (...) porque se você for observar tudo faz parte da documentação. Na projeção, muitas vezes, a gente usa mapas (...), mapa de percurso (...), e tudo isso vai fazendo parte, vai compondo a documentação. Por que e o que documentar? É a gente materializar o que foi vivido, conseguir transpor em palpável (CCI, abril/2018).

A conexão entre as ações de registrar e projetar faz parte da DP: *“É porque isso vai sendo documentado. A projeção, o projeto vão gerar um registro, que vai gerar uma documentação” (PCI-1, abril/2018).*

Além da circularidade nos processos, outra característica que marca a DP está na maneira de realizar a leitura nos documentos finais. Segundo DCI,

A documentação ela não é linear e ela não pode ser lida da primeira palavra a última, uma após a outra. A documentação precisa ser um convite para uma relação com o texto narrativo-metafórico, que tem campos de fuga, que têm vários campos de conexões, que remete também a sua infância, que faz você olhar pra si através da infância do seu filho (...) (março/2019).

Dessa maneira, fica explícita a função de compartilhamento das experiências narradas nesses documentos finais, não somente com as famílias, mas com as próprias crianças.

(...) aí fazendo a narrativa das experiências que eu estou vivendo e revelando para as famílias, revelando para a gente, revelando para as crianças (...) A gente percebe também que as crianças participam ativamente das documentações quando elas percebem nas paredes (...) dá pra fazer um exercício de pensar sobre o que elas viveram e elas trazem novos olhares em relação ao que foi vivido (CCI, abril/2018).

O compartilhamento da documentação entre professoras, coordenadoras e diretora também acontece internamente:

(uma professora), por exemplo, e essa outra educadora da Casa 2 elas fotografam tudo que fazem. Enquanto elas anotam elas têm uma estratégia que, elas anotam a foto, na legenda da foto logo em baixo elas colocam as falas das crianças e vão jogando no whatsapp. Nesse whatsapp eu participo, (a diretora) participa, a coordenadora participa; geralmente isso, é assim (ACI-1, abril/2018).

Também há momentos de organização da DP e conversas com as famílias: “Todas as professoras têm o horário do sono como um momento pra registrar; fazer registro, Diário de Bordo, uma documentação, e aí muitas delas aproveitam esse momento pra conversar com o pai, definir coisas juntas mesmo” (CCI, abril/2018).

É interessante entender o que se documenta na escola, como mostra CCI:

Por exemplo, a gente documenta ações da cotidianidade, que é muito forte aqui nessa Casa, não necessariamente ligada a alguma investigação (...)

tem a possibilidade de ter um grupo que esteja investigando as pistas, por exemplo, aí a gente vai fazendo documentações e vai vendo o que a criança está aprendendo. Vai fazendo a narrativa das experiências que eu estou vivendo e revelando para as famílias, revelando para a gente, revelando para as crianças (DCI, abril/2018).

VI.2.3 Implicações

As implicações conceptuais são evidenciadas por DCI quando reconhece o quanto todos aprendem com a experiência em documentar.

O que é também muito curioso e interessante, e que as meninas têm dito de alguma maneira, é o quanto isso reverbera no processo de aprendizagem dos adultos e gera crescimento. Então, todos nós temos sido muito enfáticos e até contundentes em dizer que todo mundo aprende, e nunca aprendemos tanto como temos aprendido ao longo desse tempo que temos construído essa prática (DCI, março/2019).

Para ser mais específica sobre o que se aprende, DCI explica:

Quanto mais a gente documenta mais a gente alarga o olhar da gente sobre a infância, sobre os processos de ensino, de aprendizagem sobre o olhar da família para esse processo de aprendizagem, enfim, tudo muito conectado na visão muito contemporânea como traz Edgar Morin, Guattari, como traz Humberto Maturana (...), que traz essa visão inteira do ser humano holística, e que exige da gente isso, de olhar o nosso projeto por inteiro, sem fragmentar (DCI, março/2019).

Porém alerta para o fato de que utilizar a DP na escola implica assumir princípios e valores adotados e acordados coletivamente:

Então, se você escolhe iniciar pela Documentação Pedagógica é um caminho, mas sabendo que ao falar de Documentação Pedagógica você vai falar de todos esses princípios, valores, crenças, ideias, que dão identidade, e tudo isso dialogado, porque também não adianta estar na cabeça de quem idealiza se não estiver na cabeça de quem está todo dia construindo junto essa história (...), seja criança, família, os educadores, os professores, seja quem for, então é um diálogo que a gente tem com todos (DCI, março/2019).

E ainda, o ato de documentar propicia às professoras processos de autoconhecimento:

Então, é muito comum os professores da escola, os educadores das mais diferentes linhas de atuação irem em busca de autoconhecimento, de terapia, de informações que ajude a entender melhor a si mesmo, a sua criança, a cura da sua criança ferida (...) Têm muitos educadores que já vieram compartilhar comigo que aqui ativaram memórias que não sabiam que existiam, justamente por essa visão, que é muito conectada com o que a gente deseja para o mundo contemporâneo, que é a nova democracia, nova sociedade, uma nova escola (DCI, março/2019).

A aprendizagem da família, pelo processo de documentação, também é reconhecida por mães. Para MCI-2, os pais, em geral, “(...) começa a aprender com a escola que a gente pode explorar aquilo ali de várias formas (...)”, e isso “Agrega e faz com que a gente pense de forma diferente também, né” (MCI-2abril/2018).

O avanço do conhecimento sobre as práticas em documentar acontece também durante seu percurso. Segundo CCI(abril/2018), “Aí a gente vai avançando

(...), a gente começou a perceber que era importante fazer leitura dessas imagens pra ver o que realmente as crianças queriam revelar e não o que o adulto estava achando que as crianças queriam revelar” (CCI, abril/2018).

No decorrer do processo de documentação, a ação de registrar as falas das crianças e compartilhar com colegas levou PCI-1 a sentir a necessidade de montar um diário de bordo digital:

A gente começou a escrever a fala das crianças, em vez de escrever no caderno. Se eu escrevesse no caderno, depois eu teria que digitar pra passar para o computador, então a gente criou um grupo de whatsapp, aí falei (...) – Marcinha, bora usar esse grupo de whatsapp, porque daí a gente já anota a fala das crianças. Eu fico sabendo o que aconteceu lá com você, você fica sabendo comigo o que aconteceu, e aí a gente vai juntando. Eu fui viabilizando isso no PowerPoint e hoje é o Diário de Bordo (PCI-1, abril/2018).

Em relação aos desafios, não foi apontada pelas entrevistadas a falta de tempo para a realização das documentações. Somente a professora mais nova na CI, PCI-2, referiu-se ao tempo, dizendo que fica mais de meia hora por dia para organizar fotos e escrever textos para as documentações: *“Eu preciso de meia hora todos os dias pra eu organizar essas fotos, pra eu começar a escrever o que foi que aconteceu nessa proposta, mas sempre passava de meia hora”* (PCI-2, abril/2018).

Segundo as professoras, aprender a documentar não é tarefa fácil. Tanto PCI-1 quanto PCI-2 ficaram inseguras de como realizar uma DP: *“Que diabo era isso que essa escola está me mandando fazer e eu não sei pra onde vai?!”* (PCI-1, abril/2018) e

(...) é, num primeiro momento eu ficava desequilibrada, tipo (...) o que eu vou fazer? Eu vou perguntar para as professoras (...) O que eu vou fazer? Eu não sabia porque você tá acostumada a chegar com o livrinho para as

crianças pintarem, os desenhos prontos, a massinha já pronta, tudo pronto, e aí você só leva e já tem uma organização do que você tem que dar para a criança de um ano (PCI-2, abril/2018).

Mas ao mesmo tempo apontaram o fato de receberem ajuda de colegas: “Ah, PCI-2, vê o que eles gostam! Vá percebendo o que eles gostam” (PCI-2, abril/2018).

A esses desafios, PCI-2 acrescenta: “Pra mim tinham dois desafios (...) a proposta da Casa, que eu não tinha conhecimento, e o desafio de conhecer as crianças; era ultra desafiador” (PCI-2, abril/2018).

Para CCI, fica mais difícil para uma professora novata documentar, se não estiver aberta para aprender:

Quando a pessoa vem com essa disponibilidade de descer desse degrau, acho que tudo se torna mais fácil porque a pessoa tem mais abertura, tem mais empatia; eu acho que flui melhor. Quando uma pessoa não tem essa disponibilidade de desconstruir as suas verdades absolutas, aí eu acho que é muito mais desafiador (CCI, abril/2018).

Ainda nesse âmbito, CCI reafirma essa necessidade de posição aberta à participação e à crítica:

Eu senti muito desafio nisso, de fazer momentos abertos, porque a pessoa sempre se coloca no lugar de quem vai ser julgado. Quando a gente começou esse exercício de olhar documentações de todo mundo e todo mundo opinar, você percebe que tem primeiro uma organização das professoras emocional, pra se expor, pra colocar naquele lugar a exposição, porque a gente não foi criada (...); a gente vem de uma educação que coloca você na disputa, na crítica sem construção, porque crítica existe e é

benvinda, mas desde que seja construtiva; essa sim que faz a gente crescer.

A gente começou esse exercício e tem dado muito certo (CCI, abril/2018).

Por fim, trazer as evidências para a comunidade é um desafio a ser considerado: “O desafio da gente é esse, é revelar mais. Por isso que minhas pesquisas e o que a gente vem pensando sobre isso é revelar o potencial desse cotidiano mesmo” (PCI-1, abril/2018).

Encerrando esta seção, convido novamente as leitoras e os leitores a “passearem” pela Casa da Infância por meio do vídeo gravado na instituição em 2021 (cf. figura 42).

Figura 42

Casa da Infância (CI)



VI.3 Análise de Documentações Pedagógicas

A partir dos conteúdos explorados nas seções anteriores, foi possível entender o caráter dinâmico e complexo existente nos processos de DP. Documentar pedagogicamente requer sensibilidade e clareza do que se pretende conhecer por meio dessa estratégia pedagógica. Ao analisar as DP produzidas pelas escolas participantes desta pesquisa, percebi a intencionalidade e a dedicação das professoras para com o ato de construir a DP no cotidiano escolar.

O objetivo que me apoiou na tarefa de explorar algumas DP produzidas nas escolas foi relacionar o conteúdo com os códigos escolhidos para a análise das entrevistas. Para isso, realizei uma leitura flutuante, aberta à imersão de outras

categorias, sendo assim, os itens levantados, com base em análise indutiva, emergiram a partir da leitura das DP selecionadas.

O material selecionado para análise envolveu experiências coletivas e individuais das crianças e foi apresentado como “**documento/suporte**”: painéis e recortes de portfólios individuais. Não considerei as histórias de aprendizagem (ou mini-histórias) como documento a parte, entendendo que elas estavam incluídas em alguns desses documentos. O item “**tema**” refere-se à apresentação do foco da documentação inferido por meio de títulos e conteúdo selecionado nas imagens e nos textos. O “**contexto/ambiente**” diz do local, dos materiais, do agrupamento das crianças e da dimensão relacional entre os participantes da DP: crianças e profissionais da escola.

VI.3.1 Análise de DP em Leiria

a) DP 1 (cf. figura 43):

Documento/suporte: Portfólio

Tema: Jogo simbólico e criatividade

Contexto/ambiente: Brincadeira em par, materiais e espaço externos.

Figura 43

DP: Aqui Vamos Nós



O texto é essencialmente **interpretativo**, e a utilização de metáforas traz um tom sensível para as experiências das crianças, enfatizando a imaginação infantil

expressa nas imagens fotográficas. O título já é um convite para “embarcamos” com as crianças nessa viagem. A **fundamentação** a respeito do jogo simbólico, das relações com materiais, a experimentação e a criação são reconhecidas como estruturantes no autoconhecimento das crianças.

b) DP 2 (cf. figura 44):

Documento/suporte: Painel

Tema: Exploração com materiais da natureza

Contexto/ambiente: Espaço de natureza externo à escola – “Pinhal”.

Figura 44
Painel: brincadeiras sem teto





A situação foi descrita de forma sensível e poética. A observação mostrou-se atenta às sensações das crianças, à exploração e transformação de elementos da natureza, conferindo a elas potência criativa.

“Os elementos da natureza transformaram-se em instrumentos musicais e deram ritmo à nossa canção dos ‘Bons Dias’” (DP 2, p.2)

A observação interpretativa e sensível da(s) professora(s) revela um posicionamento cognitivo, afetivo e estético em relação às crianças e no respeito a seu(s) modo(s) de estar no mundo.

A **fundamentação**, expressa no trecho a seguir, sustenta e valoriza a experiência das crianças. A relevância dada para as oportunidades de liberdade de movimento, de decisão em situações como essas são, também, estruturantes no desenvolvimento integral da criança, incluindo sua autonomia.

(...) jogo exploratório e o jogo construtivo surgiram na interação da criança com elementos da natureza. As crianças têm a oportunidade e liberdade de decidir, agir e brincar com espontaneidade e autonomia num ambiente considerado estimulante e desafiante. Os brinquedos são substituídos pelos elementos da natureza e as brincadeiras fluem com naturalidade. O desafio, a exploração, a autonomia potenciaram o desenvolvimento da autoconfiança e do bem-estar emocional entre as crianças. (DP 2, p.3).

Em tom **conclusivo**, o texto reforça a valorização de vivências em que a criança explora com liberdade materiais “menos” estruturados, como os da natureza, proporcionando a construção de brincadeiras entre pares.

As brincadeiras sem teto abrem a imaginação, a criatividade e a possibilidade de novos jogos e explorações, mostrando-nos a importância de valorizar a utilização de materiais naturais e menos estruturados que imprimam novas dinâmicas e possibilidade aos momentos de brincadeira.

Nestas duas experiências pelo campo destacaram-se fatores cruciais para o desenvolvimento das crianças: Papel ativo e central na organização e estruturação das brincadeiras. Forte motivação e envolvimento durante o tempo de brincar. Interação e relação entre pares (DP, Brincadeiras sem teto, p.4).

Nesse cenário, a professora situou-se como observadora e não como condutora das ações das crianças, evidenciou princípios de aprendizagem em que a liberdade de escolha de materiais e de interações são estruturantes no desenvolvimento infantil.

c) DP 3 (cf. figura 45):

Documento/Suporte: Painel

Tema: A escuta do adulto

Contexto/Ambiente: Tanque de terra dentro de sala.

Figura 45
DP: Escutar



Esse texto comunica o teor **reflexivo** da professora ao **observar** uma criança em situação espontânea. Diante o fato de a criança querer mexer com a terra de um vaso, a professora questionou-se:

Proibir? Não! Mas precisávamos mesmo de manter a terra no vaso, não só para a pequena planta sobreviver, mas também para que o Guilherme pudesse compreender a melhor forma de se relacionar com as plantas do colégio. Mas o que fazer com este desejo de descoberta? Com esta vontade de exploração da terra em contexto de sala? (DP 3, p.1).

Percebo nas palavras da professora um gesto de empatia, na medida em que se coloca ao lado da criança, conecta-se com o interesse dela e procura uma forma para vivenciar essa exploração. Esse cenário diferencia-se de situações em que as crianças têm seu tempo roubado pela pressa em agir imposta pelo adulto, como o ativismo denunciado por Davoli (2011), distanciando-as de relações de qualidade que implicam aprendizagens (Vecchi, 2017). A indiferença é considerada por Vecchi (2017) como um dos piores caminhos para a aprendizagem. Para a autora, a intensidade das relações, os gestos de cuidado e a atenção representam “(gestos do cotidiano que requerem atenção e participação emotiva” (Vecchi, 2017, p.63).

Na continuidade da exploração da terra pela criança e seus colegas, a professora, por meio de **reflexão**, concluiu que a experiência mobilizou toda a turma e favoreceu não somente uma exploração prazerosa, mas também o desenvolvimento de habilidades.

Por entre grãos de terra pelo ar e pelo chão, as crianças experimentaram diversas brincadeiras. Individualmente, a pares e/ou em pequenos grupos, tocaram a terra com as pás e só mais tarde com as mãos, num desafio constante às suas capacidades motoras, sensoriais e cognitivas (DP 3, p.2)

A visão dessas cenas, inicialmente simples, e que ocorrem com frequência quando as crianças têm oportunidades de exploração, aponta para uma ideia de

cotidianidade. Perspectiva que entende o “cotidiano” mais amplo que a “rotina”, visto que esta compreende ações repetitivas das crianças, organizadas pelos adultos, considerando os tempos e os espaços na escola, porém pensar em cotidianidade é reconhecer e admirar o inesperado que ocorre a todo momento se prestarmos atenção nas crianças. Nesse sentido, a rotina procura ordenar e operacionalizar o cotidiano, mas não se abre para a argumentação e a reflexão sobre acontecimentos, a princípio, corriqueiros, já o pensar em vida cotidiana é reconhecer os sujeitos que participam da vida com a sua individualidade, é abrir-se para a inovação, permitindo a percepção do extraordinário no ordinário (Barbosa, 2006).

Nessa mesma linha de pensamento, Dourado et al. (2019) também reconhecem que “a vivência do cotidiano é a mola propulsora dos processos de aprendizagem, considerando-os como integrados, inéditos e não repetitivos” (p.79). Essa vivência implica ações de autocuidado e de aprendizagem relacional. A utilização do termo “cotidianidade” sobrepõe-se, portanto, ao de rotina, considerando que a criança está permanentemente em processos de exploração e pesquisa, encantando-se com a vida a cada questionamento e a cada descoberta realizada.

Por meio das palavras da(s) professora(s), o simples ato como tocar a terra, vivido individualmente ou com colegas, tornou-se fonte de experiências não somente de desenvolvimento, mas, sobretudo, de experiência estética, uma vez que essa narrativa escrita pela(s) educadora(s) direciona-nos o olhar para a beleza da exploração das crianças.

Para dar **continuidade** a essa experiência, a professora manteve a proposta por mais dias e reconheceu o valor formativo para a criança que impulsionou a realização da proposta educativa.

A terra da planta permanece no vaso. Nos dias que se seguiram a terra da planta continuava ali, no mesmo sítio, ao alcance de qualquer criança na sala, mas, agora, o desejo tinha sido escutado e, para além do contágio de todo o grupo durante a experiência, isso foi suficiente e necessário para o

Guilherme compreender um pouco melhor a situação e respeitar a pequena planta (DP 3, p.2).

VI.3.2 Análise de DP – Casa da Infância

a) DP 1 (cf. figura 46):

Documento/suporte: Livro de Memória (fragmentos)

Tema: Autonomia das crianças

Contexto/Ambiente: Praça central/espço de alimentação; preparação do lanche.

Figura 46

DP: Cotidianidade na Casa

**Cotidianidade na CASA:
vida , experiências e relações!**

Como as crianças constroem autonomia?
Qual o papel do outro na construção de autonomia?
De que forma utilizar os objetos e materiais para apoiar as crianças na construção de autonomia?



Inseridas num cotidiano rico e potente na construção de autonomia as crianças no Casa são provocadas a atuarem como protagonistas da sua própria história. Incentivadas a realizarem ações presentes na cotidianidade, que em outros contextos, geralmente são realizadas por adultos sem sua participação, elas podem fazer ações simples para os adultos, mas repletas de significado e complexidade para as crianças. Ao se servir Cathia não enche muito o seu prato, ela coloca duas colheres, depois volta a repar até que se considerar satisfeita e então diz: "Terminou." Levanta-se e leva seu prato até o cozinha.

"Tratar não é humilhar ou diminuir, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção."
Paulo Freire



São mãos que cheiram, olhos que falam, bocas que tocam, ouvidos que sentem.

Autonomia com afeto:

da observação em relação à utilização dos objetos e materiais para a construção de autonomia, à percepção da importância das relações de confiança, afeto e empatia entre as crianças e adultos enquanto alicerces na construção dos saberes.



Accesse o QR CODE acima para visualizar a imagem em alta resolução.

Iniciar a DP apresentando as questões que nortearam a proposta para as crianças participarem do preparo do lanche evidencia a **pergunta** como meio de a professora valer-se de situações do cotidiano a serem exploradas pelas crianças, assim como para conhecê-las.

Como as crianças constroem autonomia?

Qual o papel do outro na construção de autonomia?

De que forma utilizar os objetos e materiais apoia as crianças na construção de autonomia? (DP 1, p.1)

Retomando a ideia de Santiago (2010), perguntar é ação básica para o pensamento reflexivo e, para essa professora, as perguntas organizam seu pensamento, orientam a observação e implicam modos de relação com a criança.

O **princípio** por trás dessa visão da professora é de que a criança, na sua exploração livre, vivida nas situações diárias mais “simples”, vai reconhecendo seus interesses, possibilidades e limites. Dessa maneira, constrói autonomia por esses gestos de independência e desenha sua própria história.

Inseridas num cotidiano rico e potente na construção de autonomia as crianças na Casa são provocadas a atuarem como protagonistas da sua própria história (DP 1, p.2).

Pelo texto, percebo que a professora valoriza a vida cotidiana, quando as crianças participam como sujeitos, com suas individualidades, e interessam-se em participar da construção de suas próprias vidas.

Ao se servir, Carlinha não enche muito o seu prato, ela coloca duas colheres, depois volta a repor até que revela estar satisfeita e então diz: “Terminei.” Levanta-se e leva seu prato até o carrinho (DP: Cotidianidade na Casa, p.2).

A **metáfora**, como diz Hoyuelos (2020), é entendida como “transgressão linguística e simbólica que permite estabelecer uma nova interpretação.” (p.180). Isso instiga criar realidades e relações entre o que se vê e o que se pensa. Então, é possível entender o registro da professora ao ler “São mãos que cheiram, olhos que falam, bocas que tocam, ouvidos que sentem” (DP 1, p.3) quando vemos nas

fotos como a criança parece se relacionar com a fruta servida no lanche por meio do tato, do cheiro e do gosto, ou seja, a criança come com todos os sentidos.

b) DP 2 (cf. figura 47):

Documento/suporte: Painel

Tema: O espaço como terceiro educador

Contexto: Espaços variados dentro e fora da escola.

Figura 47
DP: O espaço como terceiro educador



A motivação da professora ancorou-se no pensamento de Malaguzzi (2017): “Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências” e na percepção de que “(...) o espaço é pensado intencionalmente como provocador de aprendizagens” (DP 2, p.1). Dois pensamentos que dialogam e validam as propostas registradas pela professora em diferentes espaços da escola.

Os textos apresentam fragmentos **descritivos** e **reflexivos**, mas, sobretudo, nota-se o tom **poético** por meio da escolha de palavras sensíveis.

Pés no chão, o contato com a natureza, com a vida que desabrocha, cresce floresce e convoca as crianças a observar uma flor e se encantar com a beleza simples da sua cor. (DP 2, p.3)

Considerando esses aspectos, poderia associar essa documentação aos níveis que Dolci (2011) anunciou sobre documentação. Para o autor, há três níveis de documentação que devem ser vistos em complementariedade. No primeiro nível, a documentação segue mais uma linha cronológica e descritiva, pois “A educadora Márcia ao perceber o envolvimento das crianças na casinha se aproxima da janela e entra nessa magia da brincadeira” (DP 2, p.2). Para o autor, esse nível é mais adequado para documentar um item e não um processo. No segundo nível, hipóteses e pensamentos das crianças estão mais implícitos: “Pede um suco para Bia a qual lhe oferece o suco compreendendo a solicitação e interagindo nessa relação (...)” (DP: O espaço como terceiro educador, p.2), mas é no terceiro nível que as teorias e os pensamentos da escola responderão, mesmo que implicitamente, às concepções, ao motivo por que foi feita a documentação e com qual sentido.

Os espaços provocam não somente a relação com a natureza, relação entre crianças e crianças e adultos, como também; a relação com a cidade considerando que, a escola está inserida na cidade e a cidade faz parte da escola. O vidro do tanque de areia possibilita conectar as crianças com a realidade de fora, a qual observam de forma curiosa e atenta, pois essa faz parte da vida delas (DP 2, p.4).

c) DP 3 (cf. figura 48):

Documento/suporte: Painel

Tema: Diálogo com o mundo

Contexto/Ambiente: Refeitório/cozinha/almoço.

Figura 48

DP: O diálogo com o mundo



A premissa que fundamenta essa documentação está ao final do painel: “A aprendizagem das crianças não é fruto do controle dos adultos, é fruto das **RELAÇÕES**”. A elaboração da proposta, realizar almoços típicos de outros países, é intencionalmente planejada para as crianças conhecerem outras culturas, para pesquisar, planejar e preparar comidas a serem partilhadas com outras crianças.

Nessa documentação, são valorizados os encontros, conexões e partilhas como forma de “construção social de significados”. As imagens representam essas ideias quando mostram crianças em movimento de pesquisa e produção.

VI.4 Documentos que revelam para além das aprendizagens das crianças

É amplo o reconhecimento da relação entre DP e visibilidade dos processos de experiências das crianças. Picchio et al. (2014) e Knauf (2017) afirmam que um dos objetivos da DP é tornar visível as aprendizagens das crianças para as famílias e a comunidade. Mais especificamente, Picchio et al. (2014) diz que a visibilidade está nos processos e, além disso, as práticas pedagógicas também tornam-se visíveis por meio das DP (Rintakorpi, 2014; Plum, 2012; Sheridan & Schuster, 2001). A premissa para esse pensamento é de que a aprendizagem é um processo que pode ser visto e observado (Vecchi, 2018, citado por Savva e Erakleous, 2018). Plum (2012) declara que não é somente o trabalho pedagógico que se torna visível, mas também suas intenções e que, para além das famílias, essa visibilidade destina-se aos administradores e aos políticos, denotando sua vinculação com a dimensão política e ética. Nessa mesma linha de pensamento, Berdoussis e Noula

(2011, as cited in Wien et al., 2011, p.5) acrescentam que *“teaching is public work done in isolation. Documentation removes the teacher’s professional isolation and carries her work out into the Community”*¹⁴⁶.

O local e a posição onde ficam as documentações também são intencionais, uma vez que devem estar visíveis e convidativas (Savva & Erakleous, 2018) para serem desfrutadas. Elas revelam as aprendizagens das crianças, e, “pelos bordas”, estão também os pensamentos das professoras (Berdoussis & Noula, 2011). Em vista disso, a visibilidade da DP tem relação com as aprendizagens e os pensamentos das crianças, com as práticas pedagógicas e os pensamentos das professoras.

Sendo assim, entendo que a identidade da instituição também torna-se visível, visto vez que essa quantidade de elementos expostos apresentam o modo como as práticas pedagógicas são organizadas para as crianças, e o valor sobre o que elas fazem, pensam e relacionam-se na instituição. A DP comunica, portanto, a cultura da instituição, de seus profissionais e das crianças.

Por meio da análise dos documentos produzidos pelas escolas, notei a presença dos itens a seguir, nem sempre na mesma documentação, que se relacionam com as visibilidades já mencionadas:

- a) **descrição/apresentação** do contexto: os trechos descritivos a respeito das cenas vivenciadas pelas crianças auxiliam na compreensão do contexto em que aconteceram as experiências. Perceber os ambientes, a relação das crianças com os materiais e com os colegas por meio das imagens e dos textos possibilita-nos observar detalhes que nos passam despercebidos no dia a dia;
- b) **a proposta**: como foi a apresentação da proposta para as crianças. Nota-se que pensar o ambiente, o local e os materiais fazem parte do planejamento. Situações do cotidiano são, inclusive, fontes de documentações, valorizando ações como alimentação, por exemplo;

¹⁴⁶ “ensinar é um trabalho público feito isoladamente. A documentação remove o isolamento profissional da professora e leva seu trabalho para a comunidade”, tradução com base em Wien et al. (2011, p.5).

- c) **perguntas** das professoras demonstram o pensamento reflexivo que orienta as observações das experiências das crianças e o replanejar situações para dar continuidade a essas vivências;
- d) **fundamentação** teórica e contextual, apresentando teorias e a cultura de um grupo e da escola. Pensamentos de outros autores colaboram para a interpretação e a avaliação sobre a proposta feita às crianças;
- e) **interpretação**: a presença de trechos de fundamentação (teorias) e conclusões (compreensão pessoal), alinhadas às imagens e às falas das crianças fortaleceram a interpretação;
- f) expressões **conclusivas** que anunciam o entendimento da professora sobre o que foi documentado. Muitas vezes indicaram o pensamento de como dar continuidade às experiências das crianças, além de qualificá-las como significativas para as aprendizagens e o desenvolvimento infantil;
- g) a **poesia** e a **estética**: palavras sensíveis pela sonoridade e que permitem a composição de sentidos, alargando horizontes de pensamento e sentimentos. Junto à poesia, a estética na DP, por meio da organização espacial de imagens, textos e suas cores, narra valores sobre uma Pedagogia voltada para as crianças e para as relações. As palavras figurativas e as metáforas são recursos intencionalmente escolhidos para provocar novos olhares para o ordinário, para realidades, a princípio, entendidas como naturais. Para Vecchio (2019), poesia e estética têm significados próximos e, citando Levi (1994, as cited in Vecchio, 2019, p.36), afirma que “dizer belo é dizer desejável”. Então, toda imagem na DP é uma narrativa que nos convoca a conhecer as experiências das crianças nas instituições.

Antes de encerrar esta análise, chamo a atenção para o lugar das fotografias presentes nos materiais. Apoiada pela leitura da tese de Borges (2003), entendo uma foto como documento, como um registro físico cuja imagem revela uma parte de uma realidade que é sempre interpretada pelo “leitor”. Mesmo não apresentando uma realidade em sua totalidade, ao ver uma fotografia, escolhemos referências que permitem ao leitor identificar materialidades e inferir narrativas. Ao mesmo

tempo em que indica “verdades” objetivas, escolhidas segundo a intenção e as técnicas de quem fotografa, a imagem que se vê provoca perguntas, constatações, emoções, enfim, provoca a construção de narrativas seja para interpretá-las, seja para questioná-las.

De maneira similar à análise dos livros no capítulo 1, as fotografias apresentaram crianças em movimento, em relação e interações sempre envolvidas em um ambiente permeado de materialidade(S). As vivências das crianças são valorizadas, porque transparecem as explorações, as interações e os interesses, enfim, ações espontâneas que dizem dessas crianças. Podemos perceber seus interesses e suas emoções por meio das expressões faciais e corporais, as individualidades e as coletividades. Nesses momentos, há uma possibilidade de questionar nossas próprias concepções de criança e infância.

VI.5 Arremate dos dados

Em relação à **concepção de DP**, a análise dos documentos produzidos nas escolas pesquisadas deixou mais expostas as dimensões comunicativas, reflexivas, avaliativas, assim como a DP como instrumento de memória e em relação com a identidade do grupo de crianças e escola, esta última já discutida anteriormente.

A **comunicatividade** está fortemente presente nas imagens e nos textos. As fotos apresentam não a criança isolada, mas o que ela faz, como participa, como se relaciona com objetos, com outras crianças e com todo o ambiente a sua volta. O uso de palavras em caixa alta de forma não linear, e o de cores, chama a atenção do leitor para os focos escolhidos na DP, conferindo-lhes dinamismo visual. A não linearidade textual permite ao leitor escolher o que ler e como ler, independentemente da ordem. Destaca-se a escolha de títulos que sugerem uma síntese do que será apresentado na DP e, por meio de metáforas, somos encaminhados a uma leitura que nos tira o olhar do óbvio, do ordinário, e nos faz perceber detalhes muitas vezes despercebidos¹⁴⁷.

¹⁴⁷ As seis DP selecionadas foram dos **tipos**: painéis (Leiria: DP 2 e 3; Salvador: DP 3) e materiais de portfólio (Leiria: DP 1; Salvador: DP 1 e 2¹⁴⁷). Cabe ressaltar que as DP 1 e 2 de Salvador não

As **perguntas**, os **questionamentos** a respeito do que a professora observa e de seus pensamentos, algumas vezes embasados em fundamentações teóricas, evidenciaram a presença de reflexões nas DP. Há também a presença de questões e pensamento das crianças, mostrando que elas estão implicadas no que fazem cognitivamente e afetivamente. Um pensamento compartilhado com colegas.

A diversidade de materiais usados em imagens e textos reflete a dimensão complexa da leitura da DP, cuja interpretação, mesmo que subjetiva, é compartilhada com crianças, adultos e famílias. Na perspectiva de Altimir (2011), a documentação ajuda a fazer uma **avaliação** global do fenômeno da aprendizagem, diferenciando-se das baseadas em objetivos pré-estabelecidos pelo adulto. A dimensão avaliativa é percebida como forma de observar as crianças em seus questionamentos, nas interações que estabelecem, e acompanhar seus processos de exploração e produção, distanciando-se de julgamentos sobre os comportamentos das crianças. No sentido amplo de avaliação, proposto por Luckesi (2018), seria uma avaliação para conhecer e interpretar as vivências das crianças e, além disso, a avaliação, em outro momento, poderá implicar a tomada de decisões para fazer avançar no prosseguimento de propostas pedagógicas. Ainda segundo o mesmo autor, esse tipo de avaliação aproxima-se da perspectiva formativa e informal, cujos parâmetros são entendidos a partir das perguntas feitas pelas professoras a si mesmas antes, durante e após o processo de documentar.

As experiências escolares das crianças e das professoras, materializadas nos documentos finais da DP, tornam-se instrumento de memória não para ser guardado e esquecido, mas para acompanhar e reviver pensamentos, ações e relações. Como discutido anteriormente, memória, nesse processo, é entendida como construtora de culturas e identidades de uma história, nesse caso a das crianças, das professoras e das instituições.

A **perspectiva educativa** foi evidenciada pelo pensamento e pelas práticas pedagógicas para e com as crianças. Essas práticas compreendem e respeitam o potencial infantil de lançar-se em experiências exploratórias, relacionais e

estavam finalizadas para serem compartilhadas com as famílias, contendo, portanto, a escolha de imagens e textos.

interativas. Refere-se a uma Pedagogia dinâmica e complexa que entende a criança, desde o seu nascimento, como sujeito que indaga e atua no mundo, que se interessa por transformações materiais e imaginativas. Compreendo que essa perspectiva educativa está alinhada com as dimensões política, ética e estética da DP. A livre movimentação das crianças pelos espaços, suas escolhas e a participação delas declaram uma vivência em ambiente democrático e respeitoso com todos na instituição.

Pelos documentos analisados, percebi o quanto a observação da professora sobre o que a(s) criança(s) faz(em) e pensa(m) está presente nas DP. As fotografias sinalizam detalhes do cotidiano muitas vezes despercebido, que só é possível recuperá-lo porque está registrado. Percebi que pensar nos espaços, na materialidade que é contemplada, expressa, além da ação de observar, o planejamento cuidadoso e o acompanhamento das vivências das crianças para compreender o(s) sentido(s) e o(s) significado(s) construído(s) por elas, são construtos da DP. Nesse sentido, entendo que há presença da dimensão avaliativa que foca na validade da proposta por meio da expressão das crianças, de seus movimentos, suas escolhas e sua participação.

Capítulo VII – A peça tecida: a Documentação Pedagógica visibilizada

Ao levantar, organizar e analisar os dados da investigação obtidos nos campos foi possível compreender o modo como as duas instituições pesquisadas desenvolvem o trabalho pedagógico inspirado na abordagem *reggiana*. Para favorecer e dinamizar a compreensão desses dados, aloquei-os nas mesmas três categorias: contextualização, práticas, implicações. Nesse momento articulei-os com o referencial teórico e a Revisão Integrativa para tecer um projeto “visível” de DP na estrutura didático/pedagógica das escolas.

VII.1 Contextualização

As duas instituições pesquisadas iniciaram o atendimento em educação infantil, em 2013, convictas dos alicerces que sustentariam suas práticas pedagógicas. A opção por um projeto educativo democrático, com base em concepção de criança, infância, aprendizagem e ensino, dentro dos preceitos que balizam as escolas de *Reggio Emilia*, foi prévia e intencionalmente escolhida por seus idealizadores.

Seus projetos pedagógicos são constituídos por termos e expressões que demonstram uma escolha epistemológica sobre a prática pedagógica como, por exemplo, a concepção de criança diz de um sujeito competente, que investiga, “(...) que constrói e descobre significados” (CM), “(...) ocupando posição de protagonista no processo educativo” (CI). Os termos “projetos” (CM) e “Projetação alinhada à documentação” (CI) referem-se a processos de profunda investigação, envolvem crianças e adultos por meio de planejamentos que se diferem de uma lista de “atividades” a serem executadas pelas crianças.

Percebi um alinhamento desses termos com as práticas cotidianas das crianças e das professoras, as quais tive a oportunidade de vivenciar quando estava nas instituições. Os espaços são reconhecidos, em sua dimensão relacional, como parceiros na formação das crianças, uma vez que, intencionalmente organizados, provocam relações e interações, suscitam pesquisas, processos criativos e a geração de conhecimentos por meio das experiências vividas pelas crianças e pelos adultos nesses contextos.

A DP, objeto desta tese, apresentou-se como possível alternativa a avaliações que têm a criança individual como foco em relação a referências externas (CI). Porém, se entendida a avaliação em perspectiva formativa e continuada, relaciona-se com a DP, porque estrutura, acompanha e explicita processos de aprendizagem e prática pedagógica (CM e CI).

Assim, inspiradas no projeto *reggiano*, as instituições pesquisadas adotam a DP como estratégia na organização e no desenvolvimento de suas ações pedagógicas. Essa prática, entendida no contexto de uma práxis, revela sua sustentação em conhecimentos prático/técnicos, em conceitos de infância, criança, ensino, aprendizagem e em princípios que valorizam a criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos, de competência e protagonista de sua aprendizagem, tudo isso com vistas à transformação dos sujeitos e das próprias ações pedagógicas. O contexto dessas perspectivas agrega ações de escuta e reflexões coletivas e conta com a participação das famílias, entendidas como parceiras na construção do processo formativo das crianças.

Entendi, analisando os dados gerados com esta pesquisa, que a concepção de DP não está isolada quanto à maneira das instituições organizarem seus espaços e tempos, pensados de forma a provocarem relações, interações, mobilizando aprendizagens das crianças. As instituições também utilizam procedimentos dialógicos e dialogados, próprios da DP, entre seus profissionais e as famílias, suscitando debates e reflexões sobre os conteúdos documentados e as propostas pedagógicas.

Ressalto que essa escolha das instituições não implica somente a opção de utilizar determinada(s) ferramenta(s) para se comunicar com a comunidade escolar, mas também refere-se à escolha ética de respeito e valorização da criança e das famílias, denotando consciência participativa.

A dinâmica participativa da comunidade é elucidada nos processos vividos no cotidiano das instituições. As famílias têm acesso, a qualquer momento, aos espaços educacionais. Na Casa da Infância, por exemplo, o projeto “Portas abertas” convida-as para estarem dentro da escola a qualquer momento e por quanto tempo desejarem. Os encontros com as famílias, espontâneo ou agendado, individual ou coletivo, são percebidos por alguns pais e algumas mães

entrevistados(as) como momentos propícios para a compreensão a respeito de como seu(sua) filho(a) aprende, o que pensa e produz. Nem todos os pais a compartilham dessas trocas, como apontado pelas entrevistadas que trabalham nas instituições, porém isso não desfaz o valor formativo desses encontros, pois sua dinâmica envolve as famílias que valorizam essa interação e, conseqüentemente, reverbera positivamente no desenvolvimento das crianças. A escola, nesse contexto, é entendida e praticada como espaço educativo, comprometida com a constituição de cidadãos que têm consciência da importância do compartilhamento coletivo das responsabilidades relacionadas à formação das crianças.

A reflexão sobre a partilha do processo de formação da criança perpassa o processo da DP, mostrando-se essencial ao desenvolvimento profissional e individual dos profissionais das instituições pesquisadas. Nesse sentido, valida-se a ideia de que “pensamentos diferentes” têm valor na constituição das subjetividades, da intersubjetividade e no conhecimento de mundo que se alarga progressivamente, não de maneira linear, mas com recursividade. Como disse CCI, esse ambiente torna-se um “(...) *encontro de saberes*” (abril/2018) respeitoso com as diferenças, e a mãe MCI-1 confirma dizendo que “(...) *o mais importante é estar aqui em uma comunidade*” (abril/2018).

A ideia de DP como processo ficou evidenciada nas práticas pedagógicas das instituições, visto que atribuem mais valor às ações que perpassam a DP do que a suas materializações em painéis, vídeos e folhetos incluídos em portfólios (CM) e Diário de Bordo (CI). Sendo assim, as duas condições anunciadas pela literatura confirmam a DP como processo e conteúdo imbuídos de força educacional no ato de documentar pedagogicamente. No trabalho educativo das instituições, presenciei observações, registros e reflexões que avaliam o que se compreendeu sobre o que foi registrado, em uma perspectiva processual, formativa e contínua.

Nas entrevistas realizadas com os sujeitos das duas instituições, encontrei 4 menções ao termo “documento” em Leiria e 2 menções em Salvador, mas nenhuma delas o associou à DP. Para DCM, o termo refere-se aos documentos da escola chamados de “*Perfil de Desenvolvimento*”, “*Narrativa*” e o “*Olhar Final*”, todos como referências para os registros de avaliação. ACM disse que conheceu a

“documentação” no mestrado, denominada de “grelhas” avaliativas e, segundo sua compreensão, seriam documentos a serem preenchidos sem relação com o fazer pedagógico na escola. CCM aponta como desafio o fato de as professoras utilizarem o documento nomeado como “*Narrativa*” “como instrumento de trabalho de acompanhamento não como avaliação da criança com “*carga negativa*” (CCM, nov/2018). Outro material produzido na escola, o “*Projeto de Sala*”, foi nomeado por PCM-1 como documento para registrar os interesses das crianças, o trabalho dela com o grupo para ser desenvolvido no ano letivo.

As duas referências da CI ao termo “documento” foram usadas para o “(...) *planejamento de formação, um projeto de formação do uno para todo o sistema, para toda a Escola e elege centralidades temáticas*” (DCI, março/2019) e para referir-se ao documento BNCC como sustentação de diálogos com autores (CCI, abril/2018).

Em vista disso, percebi que o termo “documento” para as duas instituições alude a suportes de referência para avaliações, planejamentos e orientação para a prática pedagógica. Em nenhuma das falas das entrevistadas(o) houve associação desse termo a processos reflexivos, dinâmicos e interativos, frutos de interpretações coletivas, distanciando-se, assim, da ideia de “documentação”.

VII.2 Práticas

No modo de organização didático/pedagógica das instituições, o planejamento é associado a um momento avaliativo da prática educacional. Nessa relação articulada entre planejamento e avaliação, as ações de observar, registrar e interpretar estão em diálogo, não sendo possível delimitar suas fronteiras, tornando, assim, a DP uma estratégia articulada com o planejamento e as avaliações das professoras, por exemplo, a revisão das propostas pedagógicas a partir da reflexão sobre as observações realizadas, tendo em vista as vivências cotidianas das crianças.

Ao longo das análises dos materiais e as falas dos(as) entrevistadas (os), ficou evidente como se articulam as ações de observação, registro e reflexões que perpassam os modos de planejar e avaliar nas duas instituições. Mesmo existindo diferenças no processo de planejar entre elas, e até mesmo entre as professoras da mesma instituição, como no caso da CI, a inclusão de perguntas, a organização

prévia dos espaços, dos materiais e dos grupos de crianças a serem observados denotam uma especificidade comum entre ambas as instituições. A respeito do modo articulado entre essas ações, ACM disse que é como “(...) *uma peça de puzzle*” (ACM, jan/2018) e não uma técnica linear.

A integração entre as ações pedagógicas próprias da DP, reconhecidas e indicadas em diferentes documentos oficiais em Portugal e no Brasil, apoia-se na forma de organização institucional que garante espaço e tempo para a produção coletiva das professoras, valorizando a comunicação entre os partícipes da comunidade escolar como pilar fundante no seu projeto pedagógico. O planejamento, nesse contexto, torna-se instrumento intencional, dialógico, dialogado e avaliado, a fim de construir, em parceria com as famílias, caminhos para o processo de formação da criança. Ele é diferente do planejamento como serviço burocrático a ser entregue à coordenação.

A utilização dos nomes Design Semanal e Projetação, para referirem-se ao planejamento, representa mais que uma mudança de nome. As palavras “Design” e “projetação” têm sentido de “projetar” para o futuro, como ato criativo que, no pensamento de Weffort et al. (1997), conjuga passado, futuro e presente. É com base na avaliação de algo que se passou, sustentado por intencionalidades pedagógicas, que se pensa nas propostas educativas a serem oferecidas às crianças no presente. Nesse terreno fértil de reflexão e criação, a DP torna-se uma parceira das professoras, uma potente ferramenta educacional, pois ela se torna uma estratégia metodológica que permite acompanhar, observando e registrando, as vivências das crianças e, ao praticar essas ações, emergem dados para reflexão sobre as experiências individuais e coletivas do grupo. Com isso, as(o) profissionais(o)¹⁴⁸ das instituições são convocadas a refletir sobre o contexto, a organização, o desenvolvimento e a avaliação de suas propostas educativas, podendo utilizar esses dados como guia para a construção de outras propostas a serem vivenciadas pela comunidade escolar.

¹⁴⁸ Nas duas instituições há um profissional de música que desenvolve trabalho com as crianças.

Nesse sentido, projetar e documentar significa criar uma representação que teorize ou imagine como a aprendizagem pode ser e acontecer. Nesse pensamento, a concepção de ensino é abalada, já que a ideia de educação como práticas transmissivas, diretivas e de “alunos” passivos é desconstruída. A ideia de ensino nessa perspectiva é redimensionada para práticas que reconhecem a competência e a autoria da criança na construção de sua aprendizagem, identidade e subjetividade. Não há “conteúdo” a ser ensinado, como é o caso nos segmentos posteriores à EI, porque o conteúdo emerge da própria experiência da criança, e a premissa é de que o desenvolvimento dela envolve a articulação entre pelo menos seis agentes (aquele que impulsiona): criança/crianças; interações/conexões; cotidianidade/ambiente; famílias/comunidade e profissionais da escola.

Com isso, entendo serem necessárias certas condições institucionais a fim de sustentar a prática com DP em creche. Para que seja uma estratégia metodológica permanente, que acompanhe, organize o pensar, o fazer e o produzir documentos e conhecimentos válidos para a formação das crianças e das profissionais da escola, assim como valorizar e possibilitar conhecimento às famílias e à sociedade a respeito da infância, a instituição deve reservar espaço e tempo para professoras e coordenadoras encontrarem-se, discutirem, refletirem e planejarem juntas.

Outra condição importante para a posição de professora pesquisadora vigorar refere-se aos conhecimentos técnicos e tecnológicos envolvidos durante o processo de DP e no momento de sua materialização final. Poder-se-ia dizer que a dimensão técnica está em seu percurso metodológico sem passos a serem seguidos, mas acompanham percursos interconectados e recursivos (cf. figura 49).

Figura 49
Percurso didático/pedagógico



Aprender esse percurso significa empreender ações intencionais e conscientes assim como pensamentos reflexivos individuais e coletivos. Em vista dessa aprendizagem, alguns desafios foram também apontados pelas participantes das entrevistas. Escolher o que documentar é um deles, tanto para novatas quanto para as veteranas. Como não é possível documentar tudo a todo momento, discernir o que é significativo para ser registrado, memorado e compartilhado não é tarefa simples. Para esse fim, a reflexão conjunta com os pares torna-se atitude intrínseca ao processo documental. Além dessa percepção das entrevistadas, profissionais das instituições acrescentaram outras incertezas sobre aspectos técnicos em relação à fotografia e à produção visual do documento final, assim como o uso de metáforas e escrita poética nos textos são também desafiadores para novatas e veteranas, porém, para as novatas, esses desafios são causa de insegurança, de dúvidas e incertezas e não como “parte do contexto daquele que documenta” (Rinaldi, 2012).

Como disse ACM, “*Essa é a frustração (...) As mãos não chegam*” (jan/2018) ao comentar sobre o desafio que é anotar o que se percebe durante a vivência com as crianças, porque assim se perde momentos significativos que poderiam ser registrados, além de as crianças se distraírem enquanto ela faz anotações.

Por fim, a perspectiva circular, permeável e dialógica entre ações de observar e registrar, “transversados” pela reflexão sobre os processos vividos pelas crianças em contextos previamente projetados, com base em intenções pedagógicas,

envolvem escolhas sobre o que, como, quando, onde e com quem documentar. Essas ações não são vistas como lineares e nem como etapas sucessivas, ao contrário, elas entrecruzam-se e retroalimentam-se na prática imaginada, vivida e revisitada por meio de evidências registradas.

VII.3 Implicações

O ambiente educativo, que contorna e compreende a perspectiva dialógica entre crianças, professores e famílias, revelou relações democráticas. O modo como são organizados os tempos e os espaços não somente para as crianças, mas também para os adultos, condiciona relações e revela valores éticos envolvidos nas perspectivas metodológica e dialógica dos contextos institucionais, pois suas práticas pedagógicas envolvem procedimentos instrumentais e relacionais. Sendo assim, os modos de organização institucional implicam formas de gestão condicionantes das ações docentes e das relações entre os sujeitos participantes.

As ações de observar, registrar, interpretar e avaliar, no contexto da DP, são reconfiguradas, uma vez que se apresentam conectadas e articuladas. Essa dinâmica aproxima-se das indicações dos documentos oficiais e de orientações pedagógicas para a EI, no Brasil, e para creche, em Portugal, a fim de que essa articulação esteja incorporada às atividades docentes de planejar e avaliar, entendidas como ações complementares. Sendo assim, a premissa é de que o planejamento pedagógico não é neutro. Ele evidencia a cultura da escola, seus princípios e concepções a respeito do que representa educar na creche com toda a sua complexidade em diálogo com os processos avaliativos.

A atividade avaliativa nas instituições, nessa perspectiva, constrói narrativas sobre as experiências/vivências das crianças, para entender os percursos e não (exclusivamente) os resultados de suas ações, porque os resultados são entendidos como conquistas das crianças alcançadas por meio de explorações, persistências, tentativas e erros. Associar a DP à avaliação só tem sentido se for diferenciada de práticas burocráticas desprovidas de observação e escuta. Assim, a conexão da DP à avaliação ocorre por meio de reflexões entre pares e participação das crianças e das famílias, em uma relação de empatia.

O exercício em documentar é permanente nas instituições e cada vez mais motiva as profissionais a se questionarem, mobilizando-as a pesquisar e a

compartilhar pensamentos e experiências. Aprende-se documentar, documentando (individual. e coletivamente), e essa dinâmica impulsiona a reflexão introspectiva (o próprio pensamento torna-se objeto de análise); a reflexão dialética (pensar sobre o que se observa no exterior provoca autoconhecimento) e a reflexão dialógica (a troca de ideias fortalece o pensamento e os laços de quem participa).

O termo DP foi abordado como processo articulador das ações e das interações de modo reflexivo para produzir formas de comunicação tanto internamente quanto entre os sujeitos da instituição com as famílias e a sociedade. Essas relações estariam pautadas no princípio democrático em que a participação não é fazer junto, mas sim compartilhar responsabilidades e disponibilizar-se por inteiro, mental e emocionalmente.

VII.4 Para tecer um conceito de Documentação Pedagógica

A partir da triangulação dos dados levantados nesta tese, a configuração de uma ideia de DP ganhou novos contornos e relações que representam sua complexidade quanto a sua(s) função(ões), ações, dimensões e intenções, representadas pelos mapas mentais a seguir (cf. figuras 50 e 51):

Figura 50
Mapa mental.- DP (2)

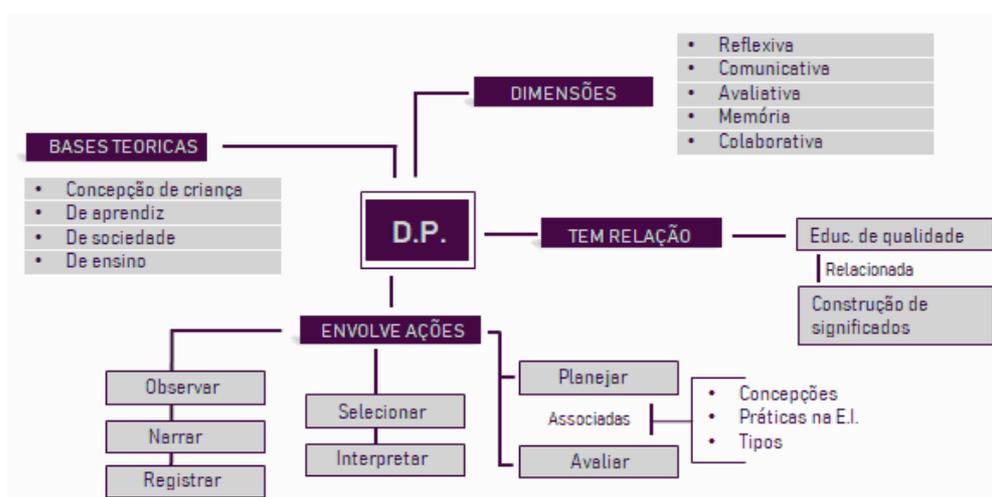
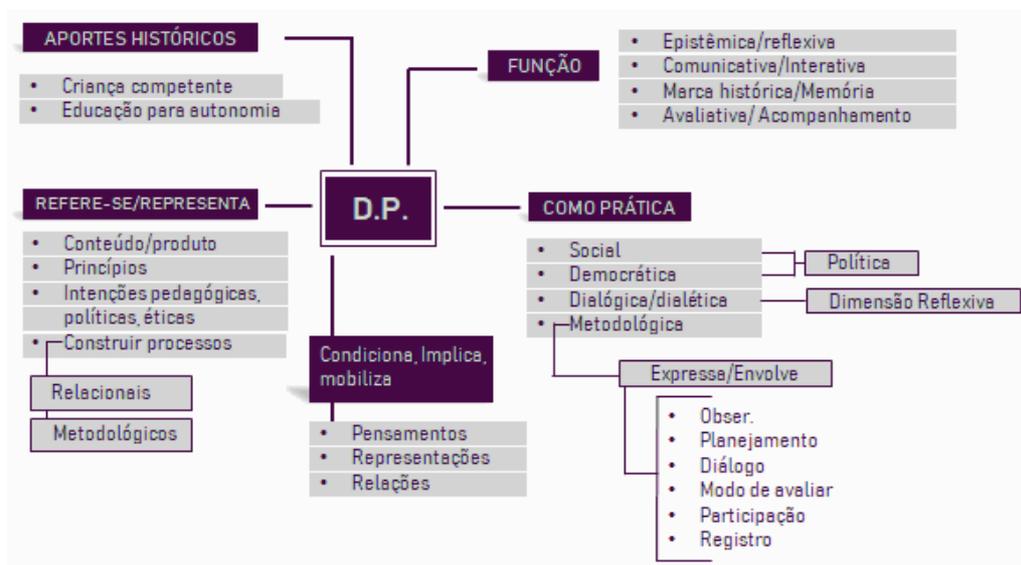


Figura 51
Mapa Mental.- DP (3)



Após ter analisado a perspectiva de vários autores sobre DP e conhecido o modo como as duas instituições pesquisadas utilizam-na, passei a compreendê-la como **estratégia metodológica**. Entender a DP mais especificamente como estratégia metodológica implica concepções e práticas que envolvem as perspectivas didáticas (aprendizagem e ensino), política (dimensão social e democrática), ética (participação e colaboração) e estética (conexões sensíveis).

A partir da experiência com os estudos teóricos e a pesquisa de campo, a fim de fundamentar minha construção teórica do que é DP, explicitarei, inicialmente porque a entendo como estratégia metodológica e, posteriormente, discutirei cada uma das perspectivas: didática, política, ética e estética.

VII.5 DP como estratégia metodológica

Encontrei em Knauf (2019) e em Fochi (2019) sentidos para o termo próximo ao que eu havia apresentado no IV SLBEI – Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância e no I CLABIE em 2018, publicado em 2020, para referir-me à DP como estratégia metodológica.

Para Knauf (2019), *“Applied to pedagogical activity in general, or to documentation in particular, strategies can therefore be understood as decisions*

*made by teachers in order to produce documentation*¹⁴⁹ (p.13). Em sentido próximo, Fochi (2019) também entende a DP como estratégia e justifica sua escolha com base no argumento de Hoyuelos (2020), isto é:

a ideia de estratégia é uma oposição à linearidade do pensamento positivista, logo, uma estratégia se constrói no curso da ação, modificando-se conforme os eventos vão surgindo e demandando novas soluções para responder à complexidade inerente de toda a ação educativa (p.62).

O meu entendimento convergente com as ideias desses autores, sobre essa estratégia metodológica está relacionada com a metacognição, que segundo Solé (1998), não pode ser vista como uma receita para ordenar ações, e sim as estratégias seriam suspeitas inteligentes que, por meio da supervisão e da avaliação constantes do próprio comportamento, que objetiva um fim, possibilitam a mudança das ações se for necessário (Gontijo et al., 2020).

A estratégia, nesse sentido, está associada a uma metodologia, a um percurso não linear e não previsível, pois as ações estão condicionadas a eventos anteriores, assim como condicionam os eventos futuros. Essas ações são escolhas que as professoras realizam durante o percurso da DP; envolvem comportamentos de mediação, mobilizam interações, comunicações e o uso de instrumentos físicos como os materiais oferecidos às crianças, assim como os que são utilizados para os registros, por exemplo, as fotos, as anotações e as filmagens.

Para discorrer sobre a dimensão metodológica na DP, é interessante analisar algumas aproximações e distanciamentos com outros termos como: teoria, prática, método, técnica e metodologia.

Inspirando-me na discussão sobre metodologia e métodos no campo da pesquisa científica, analisei as especificidades dos termos e suas relações para situar a DP como metodologia. Inspirada em Coutinho (2016), percebo que a

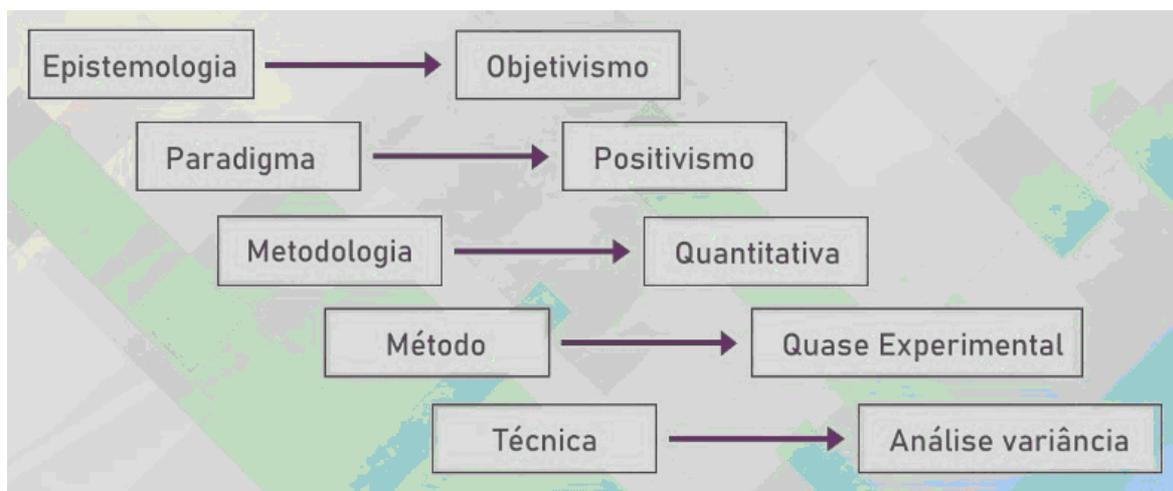
¹⁴⁹ “Aplicadas à atividade pedagógica em geral, ou à documentação em particular, as estratégias podem, portanto, ser entendidas como decisões tomadas pelos professores para a produção de documentação”, tradução com base em Knauf (2019, p.13).

metodologia tem um sentido mais amplo em relação ao método por questionar os fundamentos, as filosofias, clareando os princípios, os procedimentos e as estratégias. Nesse sentido, a metodologia volta-se para a compreensão dos processos, e não para os resultados dos métodos.

Método refere-se ao conjunto de procedimentos vistos como instrumentos para se alcançar objetivos. As técnicas são os meios concretos que auxiliam o método. Quando esse é visto como caminho, as técnicas referem-se ao modo de percorrê-lo. Contudo, Coutinho (2016), além dessa relação entre os três termos, correlata as perspectivas do paradigma e da epistemologia. O paradigma, acima da metodologia, refere-se aos princípios e aos valores que orientam “a metodologia e fundamenta as suas concepções numa dada epistemologia” (p.25). Como síntese dessas relações, a autora apresenta, conforme a figura 52:

Figura 52

Do paradigma aos métodos e técnicas



Fonte: Coutinho (2016).

Essa estratégia está associada, portanto, à metodologia, tendo em vista a ideia de uma prática integrada a um percurso que orienta as ações docentes e que tem por base o paradigma e a epistemologia próprios de uma educação para a infância. Sendo assim, acredito que a DP não deva ser associada a uma técnica, entendida como modo de percorrer um caminho, muitas vezes traduzido como um percurso linear a ser seguido.

Diante do exposto em relação às instituições pesquisadas, entendo que a DP encontra-se ancorada em epistemologias que entendem o conhecimento como fruto de uma construção individual em dinâmica coletiva, permeada por trocas cognitivas e afetivas, em contexto cultural, social e histórico. Sendo assim, o conhecimento é sempre progressivo, provisório e construído (Gontijo, 2009). Após essa pesquisa, acrescento que o conhecimento é, também, dinâmico e coletivo.

O paradigma, que sustenta a prática, as interpretações e as reflexões provocadas pela DP, abraça dimensões interpretativas e sócio-críticas, porque sua principal finalidade está em compreender, interpretar as vivências das crianças, individual ou em grupo, sempre em contexto relacional com as materialidades e as pessoas com as quais convivem. Esse processo intenciona a emancipação das crianças e das profissionais da educação, pois assim, possibilita o desenvolvimento delas e das práticas pedagógicas por meio de transformações e não por etapas a serem vencidas.

A metodologia é pautada em ações com dinâmica recursiva e dialógica. Pelo percurso metodológico, apresentado anteriormente, entendi que os atos de planejar/avaliar, observar/escutar e interpretar/refletir constituem as evidências da sua especificidade, desde que assumidos em ambiente dialógico e dialogado com fins de desenvolvimento das crianças e dos profissionais da educação, como afirmado em muitos artigos da RI. À tentativa de descrever um percurso, às vezes nomeado de técnica (Fleck et al., 2015) ou de método, Malavasi e Zocctelli (2013) dão direção para a professora e suas parceiras nessa empreitada imprevisível que requer convivência permanente com incertezas e escolhas a partir da reflexão sobre o que se passa com as crianças nos eventos documentados.

Entendo que os processos incluídos no processo maior de DP têm estreita relação com a investigação-ação no qual as professoras e suas parceiras mergulham nas próprias pesquisas e nas das crianças. Refere-se, ainda, à construção de uma narrativa do desenvolvimento da(s) criança(s) e da(s) professora(s) baseada principalmente na intersubjetividade, acolhendo pensamentos e ações que, ao se conectarem, representam e apresentam experiências em contextos repletos de significados a serem socializados.

Para refletir sobre as especificidades contidas nas perspectivas didática, política, ética e estética apontadas anteriormente e suas relações nessa concepção de DP, busquei nos artigos da RI, e em outras fontes, referências para dialogar com os dados de pesquisa obtidos nos campos e caracterizar cada uma das abordagens.

VII.5.1 Perspectiva didática (aprendizagem, ensino)

Sem especificar o que seria o “ensino”, Kang e Walsh (2018) afirmam que a documentação o afeta, à proporção que aprofunda a compreensão das professoras sobre as crianças. Uma avaliação autêntica e formativa, no contexto em EI, promove o desenvolvimento profissional docente e sustenta a comunicação com as famílias. Além disso, dizem que, ao documentar, as professoras tornam-se “*a learner, researcher, and collaborator*” (p.262).

Bath (2012) cita Rinaldi (2006) e Carr’s (2005), associando a prática em documentar a uma didática participativa, entendida como forma narrativa tridimensional em que se busca significado e não objetividade. Essa didática permite uma comunicação com mais visibilidade, legitimidade e cumplicidade (Rinaldi, 2012). A esse respeito, Rinaldi (2012) reafirma, então, essa didática “como procedimentos e processos comunicados e compartilhados” (p.131).

Essa perspectiva de didática em educação para crianças em creches apresenta uma mudança de ponto de vista sobre o ensino. O ensino, como objeto de investigação da didática, refere-se a uma atividade intencional, planejada e que pretende a aprendizagem do outro. Para aprofundar na discussão sobre ensino, retomo Feldman (2001)¹⁵⁰ para quem a atividade de ensino: é a atividade que permite duas pessoas saberem algo que a princípio só uma sabia. Permitir, nesse sentido, pode ser: transmitir, propor problemas, favorecer, liderar, coordenar, guiar, provocar conflito, ser modelo, fazer juntos, refletir, etc.

Nessa perspectiva, reconheço a segunda proposição mais próxima de uma didática para creche, visto que a professora, por meio da organização de espaço,

¹⁵⁰ Apontamento em aula com o professor Daniel Feldman no curso: “*Construtivismo y educación*”. Rio de Janeiro (2001).

da construção de ambientes ricos em explorações e interações, provoca situações para as crianças resolverem problemas, estabelecerem conexões e empreenderem-se em movimentos. No decorrer das vivências cotidianas, as professoras muitas vezes guiam, mas não dirigem, são referências, fazem juntas, uma vez que estão em parceria enquanto dão autonomia. Ou seja, não há um só modo de “ensinar”, portanto, não se reduz à transmissão de informações.

Em relação à primeira proposição, encontro um distanciamento em relação a uma didática para creche, entendendo que ela não deve se pautar no saber de um em relação ao outro, já que tal procedimento destitui o sujeito aprendiz de seus saberes, suas investigações e criações. Assim, a atividade de ensinar, não separada do aprender, aproxima-se do modo como apresentamos o mundo à criança, isto é, sem impor uma única percepção do seu redor, e dos saberes dos adultos e crianças, respeitando-as nas suas individualidades, que são (re)construídos nessa relação.

A didática na creche, neste contexto, refere-se a atividades intencionais, planejadas, que pretendem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em contextos participativos, dialógicos e dialogados. Nessa compreensão, a observação/escuta, os registros e a interpretação constituem pilares para os planejamentos e a avaliação da e na Educação Infantil, instituição responsável, junto às famílias, e à comunidade, pela formação das crianças. Como visto na análise de diferentes documentos oficiais, assim como nos artigos da RI, a DP seria uma proposta coerente com os fins e os meios educativos em creche para a formação e o desenvolvimento integral das crianças, em um espaço que se baseia na construção de ambientes e estabelecimento de relações sociais respeitadas para que ocorra esse desenvolvimento.

A DP deve fazer parte de uma proposta curricular baseada em orientações pedagógicas abertas, aliada à escuta e ao desenvolvimento de projetos. Sendo assim, o objeto de ensino deixa de ser os conteúdos a serem transmitidos e, como afirmou Moss (2007, p.14), as orientações devem considerar que o bem-estar e a aprendizagem são um foco na agência de crianças e o uso extensivo do ouvir, o trabalho de projeto e a documentação.

Encontrei trechos nas entrevistas, que validam essa distinção conceptual e prática em relação ao ensino. Segundo ACM,

Quando eu preparava aulas normalmente, para o ensino normal, eu dava uma aula preparada e eu dava aquela aula com início, meio e fim; tinha que acabar quando a campainha tocava e eu tinha que ter feito aquilo (...) este era o meu ensino antes, mas aqui, nesta escola, não. Eu tenho que ter três possibilidades, às vezes, e vamos ver o que acontece, vamos ver qual. é a sensação que se tem (ACM, jan/2018).

Mães também relataram essa mesma percepção, quando verificaram nas escolas uma proposta de ensino distinta de uma perspectiva tradicional.

Fomos ver a Escola, mas além de ficarmos encantados com todas as paredes, com o edifício, (nome da coordenadora) foi nos falando acerca dessa abordagem, de Reggio Emilia, e de repente nós começamos a ficar (...) ‘Peraí, eu nem sabia que isto existia! Eu só conhecia o ensino mais tradicional’ (MCM, 3 nov, 2018).

A gente acompanha, na verdade, a didática da Casa. Então às vezes a gente chega aqui e vê as crianças muito soltas, e muitas das vezes você não entende o que está acontecendo ali em relação à didática, à Pedagogia, e os livros passam pra gente assim (MCI, 2 abril/2019).

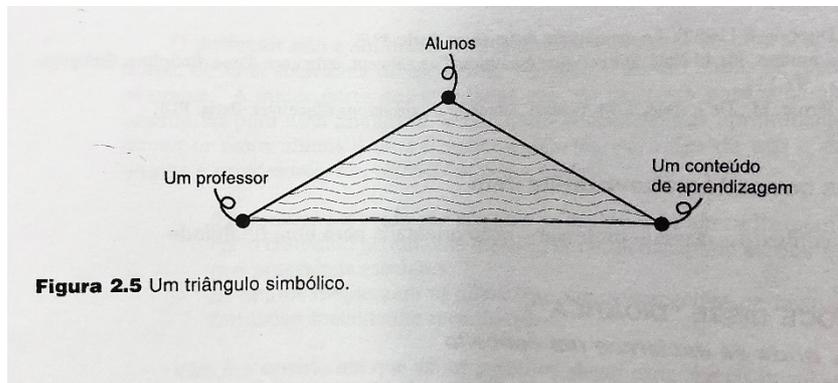
A DP, na relação com o ensino e a aprendizagem, foi considerada pela diretora DCI como instrumento que amplia concepções no campo da didática: “Quanto mais a gente documenta mais a gente alarga o olhar da gente sobre a infância, sobre os processos de ensino, de aprendizagem sobre o olhar da família para esse processo de aprendizagem, enfim, tudo muito conectado na visão muito contemporânea” (DCI, março/2019).

A conhecida imagem do triângulo didático, constituída por três pontos: alunos, professor e conteúdo de aprendizagem, simboliza a relação entre esses três elementos. Porém, Jonnarert e Borght (2002) problematizam essa figura chamando a atenção para as relações entres os vértices:

Nenhuma dessas categorias de variáveis predomina sobre as outras. Uma abordagem didática não pode ser reduzida a nenhuma dessas categorias tomadas isoladamente. O que, acima de tudo, caracteriza uma situação didática é a solidariedade funcional desses três grupos de variáveis. (p.57)

Ainda a respeito dessa relação entre os três vértices, entendidos como sistema didático (cf. figura 53), os autores ressaltam que a articulação entre eles se dá por “múltiplos processos de mediação” (Jonnarert & Borght, 2002, p.59).

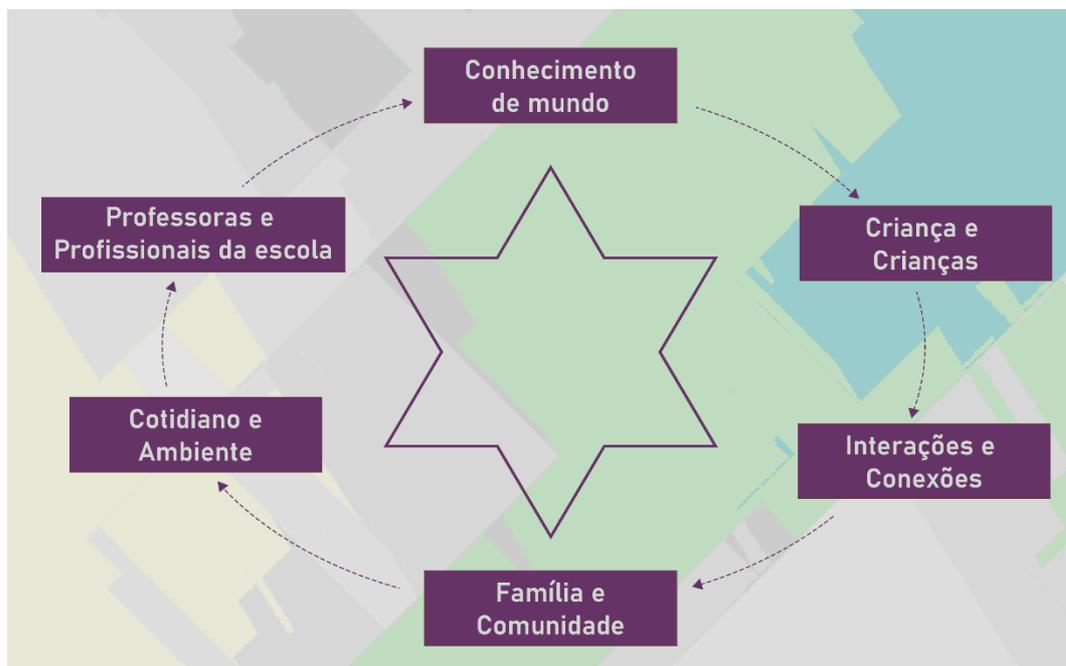
Figura 53
Sistema didático



Fonte: Jonnaert e Borght (2002, p.56).

Inspirada por essa imagem de perspectiva dialógica, redesenhei o triângulo para um hexagrama (cf. figura 54). A partir dos estudos realizados para a contextualização da DP em diálogo com os dados coletados nos campos, refleti sobre o que está em jogo quando pensamos nas relações estabelecidas nas instituições que condicionam as aprendizagens e o desenvolvimento infantil.

Figura 54
Hexagrama didático



CRIANÇA/CRIANÇAS: a criança constrói-se nas interações com seus pares. A convivência entre crianças estrutura identidades e evidencia a cultura da infância, respeitando suas explorações e vivências individuais e coletivas. Para descrever essas relações, Maletta (2017) entende que é “por, entre e com crianças, mediadas pelos adultos, de modo a favorecer a construção de processos de interações e diálogos com diferentes elementos da cultura” (p.212). Sendo assim, essas interações não estão dissociadas das relações com os adultos;

INTERAÇÕES/CONEXÕES: as formas de interação estabelecidas entre pessoas e com as materialidades nos ambientes e as conexões entre pensamentos e ações constituem-se pilares de desenvolvimento;

PROFESSORAS E PROFISSIONAIS DA ESCOLA: o trabalho pedagógico ganha força e qualidade quando compartilhado entre as(os) profissionais da escola, criando ambiente de responsabilidade coletiva com o desenvolvimento infantil e com cada criança em particular;

COTIDIANO/AMBIENTE: A vivência cotidiana é fonte inesgotável de aprendizagens, muitas vezes organizadas pelos adultos por meio de

ambientes planejados, provocadores de exploração e conhecimentos físicos e culturais;

FAMÍLIA/COMUNIDADE: as experiências em partilhar com as famílias e comunidade¹⁵¹ o que as crianças vivem no cotidiano nas instituições, divulgam uma imagem respeitosa e virtuosa de criança, contribuindo para o reconhecimento social do valor e da importância das vivências de meninas e meninos na infância. À medida que compreendem esse valor, as famílias tendem a dar continuidade a esse tipo de vivência com seus filhos e suas filhas, potencializando seu desenvolvimento;

CONHECIMENTO DE MUNDO FÍSICO, SOCIAL E CULTURAL: Todas essas relações ganham sentido para que as crianças possam conhecer o mundo em suas dimensões física, social e cultural, reconhecendo a si mesmo como participantes integradas em processos de afirmação, transformação e criação cultural.

VII.5.2 Perspectiva política (social e democrática)

Há fortes evidências da perspectiva democrática e compartilhada nos processos de documentação. A participação das crianças e os envolvidos com sua educação é valorizada como estruturante na DP e para o convívio social diário nas instituições de EI. A atitude de agir coletivamente, de participar das decisões, afirma o pertencimento dos sujeitos nos processos pedagógicos. Inclusive, Whitty et al. (2018) reconhecem que todas as ações dos educadores são políticas e, também, “*how we gather and group children is a political act*”¹⁵² (p.5). Ainda segundo os autores, é possível conhecer a política e as histórias das instituições por meio de suas paredes e das documentações que lá estão.

Freire (2006, p.79) afirma que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão mediatizados

¹⁵¹ Poderia me referir à comunidade local, porém, com o advento cada vez mais especializado da tecnologia na difusão de produções, podemos dizer que esse acesso é ampliado, alcançando assim, outras comunidades para além da local, entendida na proximidade da escola.

¹⁵² “como reunimos e agrupamos as crianças é um ato político”, tradução com base em Whitty et al. (2018, p.5).

pelo mundo”, isto é, o educador ao mesmo tempo que educa é educado, e o educando, ao ser educado, também educa, tendo o mundo como mediador da aprendizagem formada pela comunhão entre as pessoas. Para Freire (2013), o ser humano é o sujeito de sua educação e não objeto dela e essa construção ocorre na coletividade.

Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências objetos de outras. (Freire, 2013, s.p.)

O diálogo, de acordo com Freire (1992), é essencial para a busca coletiva da educação em todas as suas identidades, inclusive a escolar. A prática dialógica “entre professoras ou professores e alunos e alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles e elas” (p.117). Nesse sentido, o diálogo não é um instrumento nivelador, intencionando atribuir superioridade ou inferioridade de um sobre o outro. Seu papel é promover autonomia, respeito, aprendizagem entre os que dialogam, sem permitir a instalação do autoritarismo na relação que se estabelece no processo de educar e ser educado, ou rompê-la, se acaso existir (Freire, 1992).

Foi nesse sentido que CCI disse da aprendizagem da equipe em relação à DP: *“A gente começou a aprender que, com a troca com o outro parceiro, era muito mais rico. A gente começou a fazer documentação sentando junto e decidindo e pensando e refletindo”* (CCI, abril 2018). Para isso acontecer, tem de haver tempo: *“(...) a gente tinha uma hora por dia pra diálogo, pra conversar, presencial; muito legal”* (PCI 1, abril 2018).

VII.5.3 Perspectiva ética (participação, colaboração)

A participação representa uma das bases de uma educação que entende a criança como sujeito partícipe no mundo, com seus pares e os adultos. Essa participação desestabiliza estruturas hierárquicas rígidas, convocando a todos,

crianças, profissionais da escola, famílias e comunidade, a assumirem suas posições de responsabilidade na formação das crianças. A ética “(...) *is a way to construct ethical relationships between learners and practitioners or ‘pedagogue’*”¹⁵³ (Bath, 2012, p.195) e recoloca a Pedagogia da primeira infância não mais centrada no ser humano individualizado, trazendo crianças e adultos para viverem a vida de maneira “enredada” (Whitty et al., 2018).

Sousa (2019) retoma as ideias de Formosinho (2016) afirmando o quanto é fundante o mediador pedagógico ouvir a criança. Essa ação é entendida metaforicamente como suspensão da “voz” do mediador para dar espaço às vozes das crianças. A associação da escuta à postura ética é também legitimada por Bath (2012) quando diz que um dos valores da DP depende de uma estrutura mais ampla para ouvir as crianças.

A dimensão ética também está presente, à medida que se garantem os direitos das crianças e dos educadores em contexto respeitoso e participativo com seus modos de fazer Pedagogia (Sousa, 2019). Nesse ambiente, cada participante expressa seus pontos fortes e fracos e assume a responsabilidade de apoiar uns aos outros (Picchio et al., 2014).

A DP também é vista como prática que agrega valor ético e político no ato de avaliação, visto que precisa envolver todas as partes interessadas na análise e na reflexão do que se passa com as crianças na instituição (Picchio et al., 2014). Nessa mesma linha de pensamento, Rios (2011) relaciona a dimensão ética às dimensões política e técnica ao se referir à formação do professor, entendida em relação a princípios, ligada a uma cultura e época, constituída nas relações.

O significado de participação tem relação com o comprometimento, quando o sujeito torna-se parte de algo, como também se relaciona com o compartilhamento e a comunicação (Ventosa, 2016). O compartilhar associa-se à dimensão social com a qual se aprende a participar em um contexto, considerando o espaço e o grupo. A comunicação diz da dimensão relacional, instigando o participante a estabelecer interações. Nessa percepção, o autor afirma que a participação tem

¹⁵³ “é uma forma de construir relações éticas entre aprendizes e profissionais ou ‘pedagogo’”, tradução com base em Bath (2012, p.195).

dimensão social e educativa, marcando a necessidade de as instituições considerarem uma organização didática para possibilitar a aprendizagem de uma atitude participativa.

A gente precisa construir a ideia de que a gente pode fazer as coisas juntos; a sociedade é muito individualista, é muito de competitividade e é muito enraizado na gente. A gente quer competir porque é da nossa natureza, e fala-se muito biologicamente que é lei, que o mais forte ganha, mas não. A gente pode reconstruir essa história e ver que a gente pode se apoiar e construir junto (CCI-abril/2018).

VII.5.4 Perspectiva estética (conexões sensíveis)

Para refletir sobre a dimensão estética presente nas experiências vividas pelos envolvidos com a DP, foi necessário buscar outras referências, assim como na etimologia da palavra ‘estética’¹⁵⁴, a fim de compreendê-la distante da caracterização do senso comum que remete ao sentido de “beleza” dos espaços, algumas vezes entendida como utilização de “adornos” sem significado educativo. Foi por meio da leitura de Hoyuelos (2020) que encontrei o ponto de partida para captar nos artigos essa dimensão. No prólogo de seu livro, Vecchi diz que a dimensão estética refere-se a

uma relação empática e sensível com o entorno, um fio que conecta e liga coisas entre si, um ar que faz preferir um gesto a outro, a selecionar um objeto, a escolher uma cor, um pensamento, escolhas nas quais percebem-

¹⁵⁴ Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de José Pedro Machado (1987), o substantivo “estética” deriva do francês “*esthétique*”, que, por sua vez, vem do grego “*aisthêtiké*”, forma do adjetivo “*aisthêtikós*”, que significa “que tem a faculdade de sentir ou de compreender; que pode ser compreendido pelos sentidos” (Machado, 1987, p.298).

se harmonia, cuidado, prazer para a mente e para os sentidos. (Vecchi, 2020, s.p.)

Entendo, por meio das palavras de Vecchi e das de Hoyuelos (2020), dois sentidos complementares, um associado ao ambiente físico e outro ao relacional. estruturalmente envolvidos pela sensibilidade. Os dois são contextualizados em um espaço “habitável”, nas palavras de Hoyuelos (2020) circunscrito pelas relações, pela comunicação e, sobretudo, contornado pela amabilidade: alegria e gentileza.

Segundo DCI, a relação entre pessoas e objetos cria um ambiente sensível onde as crianças possam participar:

Então quando a gente traz a cultura do alimento não é só o que você come, mas a atmosfera do lugar que você come, a beleza e a estética da organização dos pratos que são servidos, as mesas como elas são também organizadas para receber as crianças, pelas próprias crianças, a maneira de expor todos os pratos, os talheres (...), na identidade desse ambiente que acolhe, convoca, provoca e comunica também valores, crenças, princípios, ideias (...) (DCI, abril 2019).

Para afirmar a dimensão estética nas relações, Rintakorpi e Reunamo (2016) e Fochi (2019) ressaltaram a sensibilidade do adulto em relação à criança, caracterizando-a como uma interação segura e calorosa, Rintakorpi e Reunamo (2016). Ainda nessa perspectiva, a abertura sensível aos sentimentos e aos interesses das crianças e o apoio à sua competência levam-nas a entender o adulto como um parceiro que lhe dá segurança (Fochi, 2019).

Dessas relações sensíveis entre adultos e crianças, encontro eco na ideia de Vecchi (2017) para quem “a estética se nutre de empatia, de relação intensa com as coisas, não categoriza de maneira rígida e pode, portanto, construir um problema em relação a certezas excessivas e simplificações culturais” (p.34). A experiência estética, segundo a autora, relaciona-se com a expressão de liberdade e por

promover também relações, conexões, sensibilidade, tem forte proximidade com a ética.

Além da ética, Vecchi (2017) reconhece a poética em diálogo com essa estética difundida e valorizada pelas práticas pedagógicas, espaços educativos e documentações expostas nas paredes das escolas em *Reggio Emilia*. A autora Bath (2012) também marca essa ideia quando diz que uma das qualidades da DP é apresentar, de maneira poética e narrativa, as experiências que se passam na instituição educativa para as crianças.

Em concordância com Vecchi (2017), PCM-1 reconhece o diálogo entre a estética e outros elementos na prática reflexiva provocada na organização da documentação como atividade desafiadora enfrentada no começo de sua experiência com DP: “*Em Reggio Emilia esta reflexão, e esta interajuda entre colegas é importante (...). A partir disso tudo eu trabalhei em sala a Documentação Pedagógica; foi extremamente difícil porque o pensar sobre, aliado à questão poética, ao cuidado com a estética (...)*” (PCM 1, jan 2018). Em outro momento a professora reconheceu que este desafio ainda continua em suas práticas com a DP.

Finalmente, temos de considerar que há condicionantes geográficos, culturais e sociais que diferenciam as duas instituições em que a pesquisa se deu. Em Salvador, há o clima tropical, uma comunidade resultante do encontro de culturas de matrizes africanas, indígenas e europeias, com forte predomínio das primeiras, cujas condições materiais e imateriais são distintas das encontradas naquela instituição localizada em Leiria. Isso pode ser exemplificado pela observação de que crianças e adultos em Salvador se movimentam descalços pela escola, como uma marca de sua identidade, segundo uma ordem espaço-temporal própria daquela cultura, como o fato de as famílias entrarem e saírem a qualquer momento do dia (Projeto Portas Abertas). Fica visível, também, a relação entre movimento e musicalidade por meio da presença de instrumentos de percussão como piano, atabaque e outros próprios da capoeira disponíveis nos espaços da escola. Movimento e musicalidade que resultam em um meneio de corpo característico dessa cultura. Por sua vez, na instituição em Leiria, o clima temperado e a matriz cultural condicionam espaços internos mais amplos, em que as crianças podem

entrar a qualquer hora, e as famílias não, e a sua movimentação se deu por mais tempo nos espaços internos, em épocas frias (janeiro e novembro de 2018) em que a observação foi realizada. Ressalto que na medida em que o clima condiciona a maior permanência das crianças nos espaços internos (outono e inverno), provoca também a necessidade da organização de momentos fora da instituição, valorizando o contato delas com a natureza. Por fim, destaco a valorização da feita pela instituição com relação à memória artística e científica, quando cada sala homenageia alguns representantes: Verdi, Dalí, Gaudí, Keller, Einstein, Pessoa, Lumière e Bausch.

Práticas de Documentação Pedagógica em creche.
Um estudo em Portugal e no Brasil

PARTE V – Texto conclusivo

Práticas de Documentação Pedagógica em creche.
Um estudo em Portugal e no Brasil

Capítulo VIII - Uma narrativa construída por um corpo que pensa e emociona-se

Caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar.

Ao andar se faz caminho e ao voltar a vista atrás
se vê senda que nunca se a de voltar a pisar.155

Antônio Machado

Inspirada nesse trecho do poema do poeta espanhol, Antônio Machado, retomo o percurso vivido antes e durante as experiências que vivenciei para concretizar esta tese. Olhando para dentro e não simplesmente “para trás”, refletindo sobre os sentimentos e ações que empreendi para desenvolver esta pesquisa, reconheço o significado do caminho que percorri na minha experiência pessoal e profissional, a qual sintetizo na imagem a seguir (cf. figura 55).

Figura 55
Experiência vivida ao longo da investigação

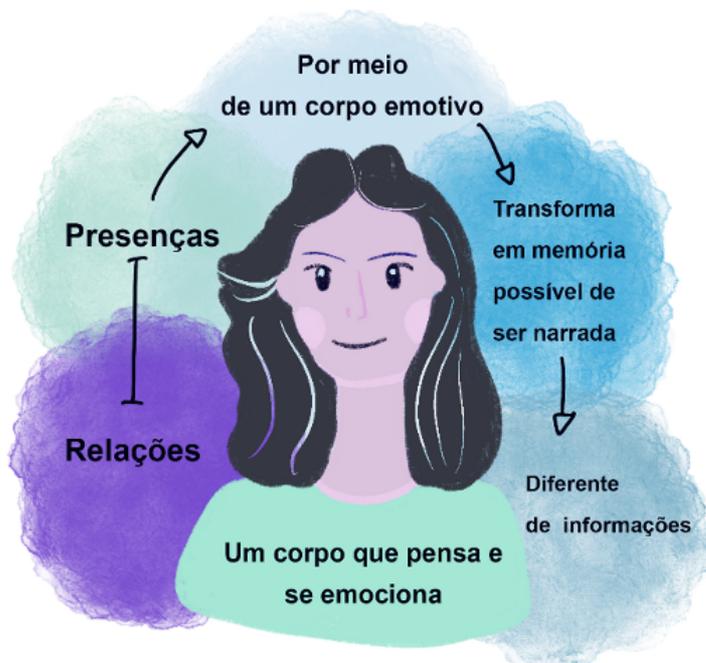


Ilustração: Prisca Paes, Artista Plástica e educadora (2021).

¹⁵⁵ <https://www.escritas.org/pt/t/10543/cantares>

A minha experiência com a Pedagogia para e com a criança pautada em Documentação Pedagógica (DP) foi e continua sendo marcada por diversas relações estabelecidas com pessoas, instituições de Educação Infantil e leituras provocadoras de reflexões, ocorridas em diferentes épocas e espaços. Essas relações foram e estão imbuídas de presenças reais ou idealizadas, carregadas com força simbólica, carimbadas por emoções e pensamentos. O exercício com esta tese me presenteou com a possibilidade de construir uma narrativa recheada de sentimentos, compreensões e questionamentos não somente sobre a DP em creches, mas principalmente sobre mim mesma e o meu ofício de pedagoga. Digo ofício no sentido que Arroyo (2011) apresenta, ou seja, como um fazer qualificado e profissional, cujos trabalhadores (mestres) “aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes” (p.18). E nesse sentido, passei a compreender a distinção entre essa narrativa pessoal e as informações que circulam como chavões linguísticos e ações a serem repetidas como forma “ilusória” de vivenciar práticas “inovadoras”.

Nesse texto final, reconhecido como narrativa, pois trata de uma dimensão histórica, mesmo não sendo uma pesquisa histórica, procurei retomar os percursos de investigação e as intenções iniciais, para respondê-las.

Com o propósito de compreender a DP no contexto de uma práxis pedagógica na EI, mais especificamente na creche, esta tese percorreu um caminho que iniciou com a retomada de minhas vivências e leituras sobre o tema, passando pelo estudo de documentos oficiais e orientadores para a EI em Portugal e no Brasil, assim como a realização de uma revisão integrativa, a fim de levantar pesquisas e discussões sobre a DP em diversos países. Após essa primeira parte que representou as bases para as análises dos dados do estudo de caso múltiplo realizada em duas instituições de EI localizadas em Leiria/Portugal e Salvador/Brasil, apresentei os dados, os resultados e as discussões sobre o objeto de pesquisa. A escolha por realizar um estudo de caso múltiplo deu-se pela possibilidade de conhecer práticas com DP em outros países além de *Reggio Emilia*, cidade italiana reconhecida mundialmente pela qualidade de seu projeto educativo para crianças.

As análises dos documentos oficiais destinados as creches, nos dois países onde as instituições pesquisadas se encontram inseridas, feita para atender um dos objetivos específicos deste estudo, isto é, verificar como e se a DP faz parte de suas intenções de forma oficializada, trouxeram à tona realidades distintas nas quais mostraram que no Brasil o direito da criança à creche é garantido por lei e o atendimento das crianças de 0 a 3 anos faz parte da Educação Básica. Em Portugal, este direito ainda não consta na legislação, e as crianças nesta faixa etária estão ligadas ao campo social, embora usufruam de uma extensão das leis da educação voltadas para a educação pré-escolar. Nesse país, a utilização da expressão “documentação” e “registros” em documentos oficiais para a creche se aproximaram mais de uma abordagem burocrática do que pedagógica, enquanto no Brasil, apesar dos documentos oficiais brasileiros não conceituarem DP, indicam a utilização de diferentes formas de registros para acompanhar o desenvolvimento das crianças. De qualquer maneira, encontrei em diferentes documentos, seja em Portugal seja no Brasil, a indicação de caminhos para uma educação integral no atendimento às crianças pequenas.

Recorrendo às bases teóricas, que foram indispensáveis para o entendimento da dinâmica da educação para a infância, constatei que diferentes posições epistemológicas a respeito de como as crianças aprendem e como intervir para que possam se desenvolver são construções originadas de estudos sobre Pedagogias para crianças em perspectivas históricas, pois estes estudos representam movimentos sincrônicos (simultâneos) e diacrônicos (evolutivo). Portanto, entendi que a originalidade no projeto pedagógico em *Reggio Emilia* representa uma construção e cultura específicas no contexto italiano. A Pedagogia sonhada e desenvolvida por Malaguzzi e colegas, que dá base à proposta *reggiana* é uma resposta a um contexto histórico, influenciada por pensamentos e práticas desenvolvidas por educadores em diferentes épocas, que compartilham princípios e valores sobre a educação das crianças pequenas.

Dentro desse pensamento, reconheço que a cada época e contexto social e cultural, os fenômenos pedagógicos ganham complexidade, tendo em vista a construção social de cada cultura em cada tempo histórico, e as escolhas epistemológicas para o educar as crianças são pautadas em especificidades e

diferentes contextos. Nesta pesquisa, as experiências pedagógicas revistadas foram tecidas em um processo progressivo espiralado.

A Revisão Integrativa (RI) foi de suma importância na constatação de pressupostos e indicações para a utilização de DP como estratégia pedagógica abarcando dimensões conceituais e práticas. Por meio desse estudo, identifiquei que o termo DP foi abordado como processo que articula as ações, próprias desta estratégia, as quais interagem de modo a promover atitudes reflexivas para elaborar formas de comunicação, de interação, de ensino e aprendizagem crítica, envolvendo crianças, professoras e famílias. A construção desse modo de fazer educação está pautada no princípio democrático em que a participação não é fazer junto, mas sim compartilhar responsabilidades e se colocar por inteiro mental e emocionalmente para construir e partilhar conhecimentos. Assim, o ensino, entendido como atividade planejada, intencional, que pretende a aprendizagem do outro, torna-se uma atividade não mais dirigida pela professora, mas compartilhada pelos responsáveis pela formação da criança como a escola, a família e a comunidade em geral.

A DP, como metodologia, está circunscrita em paradigmas que concebem o conhecimento como fruto de pensamento complexo constituído coletivamente, situada social e culturalmente em um determinado tempo histórico. O ambiente de aprendizagem também foi destacado no estudo da RI como espaços que devem ser intencionalmente projetados, organizados, desafiadores e propícios para uma aprendizagem participativa e emancipadora. Para isso, deve ser pensado para respeitar o tempo e as especificidades da criança e da infância.

A partir dessa pesquisa sistemática, três questões abriram novos investimentos de estudos para que eu pudesse: entender os termos documento e documentação em relação à DP; compreender e discutir as ações de observar/escutar, planejar/avaliar, registrar e refletir/interpretar e avançar em um conceito de DP.

Após ter estudado os termos em suas origens, propus analisá-los em relação à DP. O “documento”, nesse contexto, estaria associado às produções finais como são os painéis, mini-histórias, panfletos e outros materiais que publicam as experiências documentadas. A “documentação” também tem relação com a DP

uma vez que se refere aos processos que envolvem registros, interpretações e organização refletida coletivamente sobre os registros que emanam sentidos, para além de informações.

A partir da experiência nas duas instituições, as ações envolvidas nos processos de documentação mostram-se articuladas em uma dinâmica recursiva não sendo possível entendê-las e nem as praticar de maneira seriada. Chamo a atenção para o binômio planejar e avaliar e a relação da DP com a avaliação, relação muito destacada na maioria dos artigos da RI. O planejamento tem sentido se estiver alinhado às revisitações e for redirecionado a partir da atitude permanente de sua validação. Por isso reconheci o planejamento como instrumento intencional, dialógico, dialogado e avaliado objetivando construir, em parceria com as famílias, caminhos para o processo de formação da criança. Essa é, também, uma característica que reforça a dimensão avaliativa na DP. Para alguns autores, como, por exemplo, Rinaldi (2014), a DP refere-se a um tipo diferenciado de avaliação e nesta tese me posicionei reconhecendo que a DP não é um instrumento para avaliar, e sim envolve experiência avaliativa para acompanhar e compreender processos vividos pelas crianças e adultos, assim como as propostas pedagógicas com vistas a dar continuidade ao trabalho educativo. É a dimensão avaliativa, entendida na perspectiva formativa, por isso contínua, que instiga a formulação de situações/contextos para dar continuidade às condições de aprendizagem para as crianças, uma vez que a avaliação revela realidades balizadas em conhecimentos axiológicos, conferindo, assim, posicionamento de valor para além do que se descreve dessas realidades. Porém, o ato de observar, registrar e interpretar está incluído nesse binômio de forma recursiva, cujas fronteiras são permeáveis. Cada uma dessas ações foi analisada separadamente com a intenção de mergulhar no entendimento sobre suas especificidades, contudo, afirmando a sua dinâmica dialógica.

Quanto ao modo de entender a formação docente, emergindo do entrelaçamento de teorias e práticas como unidade nas experiências relatadas pelas professoras, coordenadoras, atelieristas e diretoras, levou-me a perceber as três dimensões do pensamento reflexivo proposto por Santiago (2010). A presença de reflexão introspectiva na qual o próprio pensamento se torna objeto de análise,

da reflexão dialética em que o pensar sobre o que se observa no exterior provoca autoconhecimento e a reflexão dialógica pautada na troca de ideias, fortalecendo o pensamento e os laços de quem participa. Diante às inquietações sobre os desafios com a DP, as professoras veteranas e novatas reconheceram o percurso imprevisível quando questionavam certezas e notavam elementos que emergiam de suas observações e reflexões para indagar os olhares sobre o “ordinário”. A diferença que percebi entre as novatas e veteranas é que essas últimas entendem a imprevisibilidade como inerente aos processos de observação/escuta e provocadora de redirecionamentos na organização de outras propostas, enquanto as novatas demonstravam insegurança diante essa percepção.

Este trabalho foi revelador da potencialidade da DP em uma cultura pedagógica para e com as crianças, em uma perspectiva crítica, que extrapola uma visão fragmentada dos processos de ensino e aprendizagem. A pesquisa de campo demonstrou que a opção por investir em uma educação que valorize e reconheça a potência das crianças, desde o nascimento, levou as instituições pesquisadas a adotarem a DP no cotidiano das creches, por identificarem-na com uma Pedagogia democrática e emancipadora. Com isso, um modo de fazer educação pautada em conceito(s) e prática(s), entendida na concepção de uma práxis, foi adotado como uma estratégia metodológica. Os espaços das instituições são planejados de forma a considerar suas dimensões física e relacional para a criação de ambientes que propiciem oportunidades à criança de exploração, constituindo-se em experiências para significar o mundo, suas relações e construir aprendizagens, respeitando-lhe o tempo, o interesse, a individualidade e a infância. Essas convergências percebidas não anulam as marcas distintivas das culturas em que as duas instituições pesquisadas estão inseridas, tais como: matrizes culturais (africanas, indígenas e europeias), o espaço geográfico e o clima (tropical e temperado).

Entendo que para sustentar a prática com DP em creche são necessárias certas condições institucionais. Para que seja uma estratégia metodológica permanente, que acompanhe e organize o pensar, o fazer e o produzir documentos memoráveis, a instituição deve reservar espaço e tempo para professoras e coordenadoras se encontrarem, discutirem, refletirem e planejarem juntas.

Dessa maneira, a escolha por uma educação inspirada no projeto *reggiano* possibilita às escolas a utilizarem DP como estratégia metodológica que acompanha, com frequência, as práticas pedagógicas, repercutindo em uma maneira de planejar e avaliar. No entanto, é preciso atribuir relevância às especificidades regionais, tempo histórico e realidade das comunidades para as quais a proposta da Pedagogia inspirada em *Reggio Emilia* está sendo direcionada, pois caso contrário a DP mitiga a sua potência transformadora. Neste sentido, essa escolha não implica somente no uso de determinados conceitos e instrumentos, mas também uma ética com princípios, ligados a uma cultura e época, constituída nas relações sociais de respeito e valorização à criança, em ambiente dialógico.

Assim, a experiência com essa investigação me levou a perceber a complexidade do processo educativo em creche fundamentado em DP. Na perspectiva desta estratégia metodológica a educação precisa reconhecer a participação e autonomia das crianças, além de entender o ato de educar como construção comunitária que envolve interações entre profissionais, crianças, famílias e comunidade. A instituição infantil para utilizar a DP no cotidiano, e fazer jus à sua proposta, precisa entender que a sua prática requer envolvimento constante da comunidade escolar. É fundamental que a Direção acredite nesta proposta de educação e esteja empenhada em oferecer condições adequadas para os(as) profissionais da instituição desenvolverem o trabalho pedagógico fundamentado na DP. A partir dessa escolha conceptual, e da estrutura física e humana, percebi o surgimento de algumas implicações no cotidiano nas instituições, tais como: coordenadoras pedagógicas comprometidas com o trabalho das professoras/educadoras, dando-lhes suporte em suas ações, profissionais capacitados, tempo para que as professoras/educadoras se dediquem ao processo de documentar, famílias parceiras da escola; espaço pensado e organizado para permitir a criança pesquisar, interagir, desenvolver-se de forma autônoma, compromisso institucional com a ética e com a estética do ato de educar para o mundo, desde a tenra idade.

Ressalto que o percurso dos estudos sobre DP, que envolveram questionamentos, leituras, reflexões, pesquisa de campo e análises de triangulação dos dados, levou-me a defini-la como um conjunto de ações/dimensões que

implicam concepções e práticas em perspectiva didática, política, ética e estética. Como parte integrante do trabalho pedagógico, envolve a perspectiva didática (aprendizagem, ensino), política (social e democrática), ética (participação, colaboração) e estética (conexões sensíveis). E ainda, a experiência com DP condiciona e é condicionada pelos modos como se estabelecem relações e conexões entre pessoas situadas cultural, social e temporalmente em determinados contextos físicos e simbólicos. O ambiente relacional, dialógico e interativo é também condicionado pelo modo de organização institucional, considerando princípios e valores delineados pelas mesmas perspectivas didática, política, ética e estética. As ações como planejar situações provocadoras e promotoras de aprendizagens; acompanhar as crianças nas suas vivências e avaliar as propostas pedagógicas; assim como, em permanente diálogo, construir relações de cumplicidade com todos da comunidade escolar, propiciam o desenvolvimento de uma educação democrática, transparente e com possibilidades de contribuir de maneira consciente com o desenvolvimento integral da criança. Todo esse processo, acompanhado de uma escuta atenta e de reflexão introspectiva, dialética e dialógica (Santiago, 2010), potencializa-se e converte-se em poderosa estratégia metodológica, com a qual pensamentos e vivências das crianças são partilhados com as famílias e a comunidade, ampliando, dessa maneira, o número de participantes no processo de aprendizagem das crianças proposto pelas instituições.

Em tal ideia, a relevância e os desafios enfrentados pela creche para desempenhar a função educacional que lhe compete, a conduz ao compromisso de planejar estratégias pedagógicas que considerem suas peculiaridades e que comunguem suas práticas com o fazer pedagógico singular para a primeiríssima infância. Essa singularidade perpassa vivências educacionais que desenvolvam interações sociais, culturais, ambientais, como também o compartilhamento de conhecimentos, pautados no respeito, na ética e na consciência de que as crianças, embora recém-chegadas ao mundo são sujeitos imbuídos de competências para explorar e se relacionar com seu entorno, a qual é indispensável ser ecoada no momento do planejamento e da avaliação do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, é necessário que a instituição de Educação Infantil atenda aos anseios da criança e da comunidade, dentro do espaço, do tempo histórico e da cultura, nos quais se encontra inserida. Esse movimento representa o alicerce para uma formação educacional, comprometida em fomentar o desejo de continuar a aprender sempre, de forma a possibilitar a construção de uma sociedade mais humanizada.

Nesse sentido, a dinâmica pedagógica ganha especificidade didática e nessa dinâmica a DP é uma das possibilidades para contribuir com uma educação transformadora por não se restringir a um “juntar registros”, uma vez que envolve intencionalidade, planejamento e, sobretudo, promove reflexão, produz memória, provoca o repensar sobre os fazeres pedagógicos e seus modos avaliativos, implicando com isso, o redirecionamento dos planejamentos. O fruto destas ações converte-se em conteúdo para investigação sobre as práticas educativas em contextos interativos e comunicativos, envolvendo professoras-crianças-família, dando visibilidade às experiências e aprendizagens das professoras, das crianças e da instituição.

Cabe ressaltar que as dinâmicas nos processos de documentação, ao mesmo tempo em que guardam especificidades em cada uma de suas ações, são reconhecidas pela dimensão interativa e dialógica, não se guiando por linearidade e nem representam fronteiras estanques, senão, perpassam por fronteiras permeáveis em permanente diálogo.

Destaco que uma das especificidades da creche que deve ser considerada quando se pensa em uma educação emancipadora para as crianças e adultos é o fato de não dar ênfase a ideias preparatórias, focadas no futuro, e sim voltadas para os significados e representações construídas pelas crianças, por meio das experiências que elas vivem no presente. Educação emancipadora, de acordo com Paulo Freire, é a educação que fomenta a reflexão crítica envolvendo todos participantes e questiona o que é posto como definitivo. Sob essa perspectiva, a tarefa educativa volta-se para a organização de situações e contextos que provoquem e permitam trocas de experiências vividas coletivamente, entre as crianças e entre crianças e adultos, para além, também, dos espaços da instituição.

Com esse pensamento afirmo que há sempre (ou poderia haver) um sonho em que as ações educativas fossem direcionadas a construção de uma sociedade ocupada com o bem-estar das crianças e de todos que dela façam parte. A realização do sonho de uma sociedade justa, respeitosa, solidária e amável, indica-nos práticas mais democráticas em que a participação das crianças e dos adultos, em ambiente de escuta e reflexão, é uma das condições para a sua concretização. Refiro-me ao sonho, sensibilizada pela ideia de Rinaldi (2012) na medida em que a autora relaciona com esperança, e eu tenho esperança de que a educação venha contribuir com a materialização desse sonho. Esperança essa, análoga ao verbo esperar (Freire, 1992) que nos implica a assumir com responsabilidade projetos planejamentos e concretizados no campo da educação.

Para isto, a educação deve fundamentar-se em uma perspectiva transformadora, iniciando no momento que a criança chega ao mundo. Neste contexto, as relações que se estabelecem no interior das instituições visando ao desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos, precisam colocá-las no centro das propostas pedagógicas, envolvendo situações de cuidado, de escuta, de provocações que as conectem consigo mesmas e com o seus entornos, trazendo-lhes experiências que as levem, como protagonistas, ao caminho de suas aprendizagens, caminho, como disse Antônio Machado, poeta espanhol que trouxe em epígrafe, que se faz ao caminhar.

Não poderia finalizar esta tese sem trazer limitações que a pesquisa me levou a perceber, assim como questionar o que se tem posto e reproduzido como DP. A DP como estratégia metodológica diz de uma cultura pautada na utilização de instrumentos tecnológicos não usados em todas as culturas e nem por todos os grupos sociais, conferindo dessa maneira, a inviabilidade de um uso universal. Estamos dizendo de grupos sociais com acesso a materiais de registros mediadores nas práticas pedagógicas. Essa estratégia estruturante no fazer e pensar didático/pedagógico nas instituições pesquisadas faz parte de uma perspectiva epistemológica crítica-social, o que indica escolha consciente do projeto didático/pedagógico a ser vivido na instituição escolar.

Tanto na minha experiência profissional como em documentos, oficiais ou não, é possível detectar o uso de variados tipos de registros em instituições

escolares, para uso burocrático, informativo ou comunicativo. Tendo em vista essa realidade, defendo a ideia de que não podemos generalizar que os produtos visuais construídos com base em qualquer tipo de registro tenham perspectiva reflexiva e interativa, ou mesmo que se tornam materiais que recuperam e guardam memórias.

Nesse sentido, afirmo meu profundo respeito e admiração por práticas, não intituladas como DP, muitas vezes não socializadas em meios públicos, mas que demonstram o desenvolvimento de um trabalho sério e comprometido com as crianças e suas famílias. Refiro-me a práticas que utilizam ações de planejar/avaliar, observar/escutar, registrar/interpretar para a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Digo isso, para me opor às práticas que utilizam o termo e produtos da DP mais como Tecnologia Educacional (TE) a ser reproduzida como uma técnica, do que como estratégia metodológica que apoia e orienta as ações e relações entre crianças, profissionais e famílias.

Portanto, a DP, na perspectiva de ferramenta pedagógica de aprendizagem, não pode ser destituída da dimensão relacional e de construção identitária a favor de uma técnica a ser reproduzida. Pelas experiências que tive ao conhecer escolas, em diferentes países, que se inspiram na abordagem *reggiana*, é que percebi que a exposição de painéis pode se aproximar de uma TE, como produto a ser reproduzido por meio de uma técnica visual, o que não garante a vivência de contextos interativos e reflexivos nas dimensões dialética e dialógica. Assim ocorrendo, seria oportuno uma investigação para entender essa reprodução de uma prática que não implicaria a constituição de uma identidade, conformando uma educação universal, destituída de histórias concretas e conscientes de seu papel na formação integral da criança (cf. figura 56).

Figura 56
História em quadrinhos



Fonte: Armandinho (2019).

Práticas de Documentação Pedagógica em creche.
Um estudo em Portugal e no Brasil

Referências

- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (7ª ed.). Cortez.
- Alarcão, I. (2015). “Dilemas” do jovem investigador. Dos dilemas aos problemas. In A. P. Costa, F. N. de Souza, D. N. de Souza. *Investigação Qualitativa, Inovação, Dilemas e Desafios* (4ª ed., pp. 103-124). Ludimedia.
- Altimir, D. (2011). Escuchar para documentar. In *Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela* (2ª ed., pp. 37-51). Octaedro.
- Alves-Mazzotti, A. J., & Gewandsznajder, F. (1999). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa* (2ª ed.). Thomson.
- Alves, R. C. P., & Verríssimo, M. D. L. Ó. R. (2007). Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 17(1), 13-25. <https://doi.org/10.7322/jhgd.19811>
- Alvestad, T., & Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377–392. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.929861>
- Amado, J. (2015). A formação em investigação qualitativa: notas para a construção de um programa. In A. P. Costa, F. N. de Souza, D. N. de Souza, *Investigação Qualitativa: inovação, dilemas e desafios* (4ª ed., pp. 39-67). Ludimedia.
- Amorim, A. L. N. de, & Dias, A. A. (2011). Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. *Espaço do Currículo*, 4(2), 125-137. <https://periodicos3.ufpb.br/index.php/rec/article/download/12330/7106>
- Angott, M. (2007). Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância [recurso eletrônico]: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 93-113). Artmed.
- Appell, G., & David, M. (2021). *Maternagem insólita* (1ª ed.). Omnisciência.
- Araújo, B. (1970). Comenius: breves notas sobre a sua vida e a sua obra. *Universitas*, 5, 151-160. <https://periodicos.ufba.br/index.php/universitas/article/view/975/21646>
- Araújo, J. M., & Araújo, A. F. (2007). Maria Montessori: infância, educação e paz. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia(s) da infância [recurso eletrônico]: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 114-143). Artmed.
- Arce, A. (2002). Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a Pedagogia dos jardins-de-infância. *Revista Brasileira de Educação*, 20, 107-120. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200009>

- Arce, A. (2004). O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cadernos Cedes*, 24(62), 9-25. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100002>
- Armandinho. (2019). *Nos querem de joelhos. Submissos. Dependentes.* <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/posts/>
- Arroyo, M. G. (2011). *Ofício de mestre* (14ª ed.). Vozes.
- Austrália. (2017). Australian Children's Education & Care Quality Authority (ACECQA). *Guide to the national quality framework.* <http://www.acecqa.gov.au/national-quality-framework/the-national-quality-standard>
- Baquero, R. (2001). *Vygotsky e a aprendizagem escolar* (2ª ed.). Artes Médicas.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil.* Artmed.
- Barbosa, R. F. M., Martins, R. L. D. R., & Mello, A. da S. (2019). A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. *Movimento-revista de educação*, 10, 147-172. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.536>
- Bardin, L. (1977). *Análise do conteúdo.* Edições 70.
- Barreiros, D. (2017, Out 1-5). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas.* 38ª Reunião Nacional da ANPEd, UERJ GT12-Currículo, Trabalho 227, São Luís, Maranhão. http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_227.pdf
- Basford, J., & Bath, C. (2014). Playing the assessment game: an english early childhood education perspective. *Early Years*, 34(2), 119-132. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.903386>
- Bass, R. V., & Good, J. W. (2004). Educare and Educere: is a balance possible in the educational system? *The Educational Forum*, 68, 161-168. <https://doi.org/10.1080/00131720408984623>
- Bath, C. (2012). "I can't read it; I don't know": young children's participation in the pedagogical documentation of english early childhood education and care settings. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 190-201. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.715242>
- Berlinski, S., & Schady N. (2016). *Os primeiros anos: o bem-estar infantil e o papel das políticas públicas.* Banco Interamericano de Desenvolvimento. https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Os_primeiros_anos_O_bem-estar_infantil_e_o_papel_das_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas.pdf
- Bernardo, J. M. (2018). Cuidar da natureza – interrogações e reflexões. In M. A. Folque, D. Magalhães, & C. Vaz-Velho (Orgs.), *O Cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e desenvolvimento humano* (pp. 23-47). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, CIEP/UE. <http://hdl.handle.net/10174/27580>

- Björklund, C., & Alkhede, M. (2017). Sharpening the focus on numbers and counting: preschool educators differentiating aspects of mathematical knowledge for teaching. *Mathematics Teacher Education and Development*, 19(3), 117-134. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1163822>
- Bogdan, R., & Biklen, K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bondía, J. L. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>
- Bondioli, A. (Org.). (2004). *O projeto Pedagógico da creche e a sua avaliação*. Autores Associados.
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (1998). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*. Artmed.
- Borges, P. H. P. (2003). *Fotografia, história e indigenismo: a representação do real no SPI* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade Estadual de Campinas.
- Botelho, L. L. R., Cunha, C. C. de A., & Macedo, M. (2011). O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, 5(11), 121-136. <https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>
- Bove, C., Jensen, B., Wysłowska, O., Iannone, R. L., Mantovani, S., & Struczyk, M. K. (2018). How does innovative Continuous Professional Development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross-analysis of cases in Denmark, Italy and Poland. *European Journal of Education*, 53(1), 34-45. <https://doi.org/10.1111/ejed.12262>
- Bowne, M., Cutler, K., Debates, D., Gilkerson, D., & Stremmel, A. (2010). Pedagogical documentation and collaborative dialogue as tolls of inquiry for pre-service teachers in early childhood education: an exploratory narrative. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 48-59. <http://josotl.indiana.edu/article/view/1739/1737>
- Brasil. (1990). *Lei Federal 8.069/90*, Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União de 13 de julho de 1990. Ministério da Justiça. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/RET/rlei-8069-90.pdf
- Brasil. (1996). *Lei Nº 9.394*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Brasil. (1998a). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução*. Ministério da Educação e do Desporto. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf
- Brasil. (1998b). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social*. Ministério da Educação e do Desporto. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>

- Brasil. (1999). *Parecer CNE/CEB 22/1998 – homologado. Despacho do Ministro em 22/3/1999. Diário Oficial da União*, de 23/3/1999, Seção 1. Ministério da Educação e do Desporto.
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf
- Brasil. (2006). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, volume 1. Ministério da Educação.
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>
- Brasil. (2006b). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil*, volume 2. Ministério da Educação.
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>
- Brasil. (2009a). *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf
- Brasil. (2009b). *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (2ª ed.). Ministério da Educação.
<https://www.uac.ufscar.br/domumentos-1/CRITERIOS.pdf>
- Brasil. (2009c) *Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf
- Brasil. (2009d). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2015a). *Contribuições para a política nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto*. Ministério da Educação e Imprensa/UFPR.
http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/04/seb_avaliacao_educacao_infantil_a_partir_avaliacao_contexto.pdf
- Brasil. (2015b). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf
- Brasil. (2016). *CNE/CEB nº 20/2009*. Ministério da Educação.
<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12745-ceb-2009>
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

- Briet, S. (2016). *O que é documentação*. Briquet de Lemos Livros. <https://archive.org/details/OQueADocumentaoParapublicar/page/n1/mode/2up>
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1439-1449.
- Campos, R., & Barbosa, M. C. S. (2015). BNC e Educação Infantil - Quais as possibilidades? *Revista Retratos da Escola*, 9(17), 353-366. <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Castello, L. A., & Mársico, C. T. (1995). *Diccionario Etimológico: de términos usuales em la práxis docente* (1ª ed.). Editorial Altamira. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/35/35CASTELLO-Luis-MARSICO-Claudia-Que-es-educar.pdf>
- Castro, J. S. de. (2016). *A docência na educação infantil como ato pedagógico*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Cerisara, A. B. (2002). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. *Educação e Sociedade*, 23(80), 326-345.
- Cerisara, A. B. (2003). A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In A. L. G. de Faria, & M. S. Palhares (Orgs.). *Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios* (4ª ed., pp. 19-50). Autores Associados, FE–UNICAMP, UFSCar e UFSC.
- Comenius, J. A. (2011). *A escola da Infância*. Ed. Unesp.
- Costa, C. L. da. (2018). Ser, cuidado e(m) formação. In M. A. Folque, D. Magalhães, & C. Vaz-Velho (Orgs.), *O Cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e desenvolvimento humano* (pp. 143-153). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, CIEP/UE. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/25962/1/O_Cuidado_nas_profissoes_dedicadas_ao_be.pdf
- Coutinho, Â S., & Tomás, C. (2018). O lugar das crianças de 0 a 3 anos nas políticas educacionais no Brasil e em Portugal. *Laplage em Revista*, 4(2), 123-132. <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/%20view/379>
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa & Projeto de Pesquisa*. Penso.
- Cury, C. R. J. (1998). *A educação infantil como direito. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>

- Dahlberg, G. M., & Moss, P. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation* (2ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203966150>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação na primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Artmed.
- Davoli, M. (2011). Documentar processos, regoger señales. In *Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela* (2ª ed., pp. 15-26). Octaedro.
- Davoudi, S. (2015). Planning as practice of knowing: Planning Theory. *Sage Journals*, 14(3), 316-331. <https://doi.org/10.1177/1473095215575919>
- Dewey, J. (1979). *Como pensamos*. Companhia Editora Nacional.
- Dias, G. S. (2018). *Salvador é a meca negra: todo negro precisa ir pelo menos uma vez*. Carta Capital. <https://www.cartacapital.com.br/blogs/guia-negro/salvador-e-a-meca-negra-todo-negro-precisa-ir-pelo-menos-uma-vez/>
- Dias, R. C., Correia, J. A., & Pereira, M. de F. (2013). A creche e a construção da cidadania de mulheres e crianças em Portugal. *Revista De Educação Pública*, 22(50), 665-685. <https://doi.org/10.29286/rep.v22i50.1237>
- Didonet, V. (2001). *Creche: a que veio... para onde vai... Em aberto*, 18(73), 11-27. <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/3033/2768>
- Didonet, V. (2003). Não há educação sem cuidado. *Revista Pátio Educação Infantil*, 1(1), 6-9.
- Dolci, M. (2011). Afinando la vista para captar los momentos. In *Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela* (2ª ed., pp. 27-36). Octaedro.
- Dourado, M., Monteiro, L., Fernandes, A., Bezerra, A., & Meyer, D. (2019). *Entrelaçamentos no início da vida: didática para professores em creches*. Baobá.
- Duarte, I. B. (2018). Prática e teoria do cuidado – polissemia de um conceito esquecido. In M. A. Folque, D. Magalhães, & C. Vaz-Velho (Orgs.), *O Cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e desenvolvimento humano* (pp. 12-24). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, CIEP/UÉ. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/25962/1/O_Cuidado_nas_profissoes_dedicadas_ao_be.pdf
- Ebbeck, M., & Chan, Y. Y. Y. (2011). Instituting Change in Early Childhood Education: Recent Developments in Singapore. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 457-463. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0435-8>
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), 2-14. <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.htm>

- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Orgs.). (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Artmed.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Orgs.). (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação*, volume 2. Penso.
- Elias, M. D. C. (2008). *Célestin Freinet: uma Pedagogia de atividade e cooperação* (8ª ed.). Vozes.
- Elias, M. D. C., & Sanches, E. C. (2007). Freinet e a Pedagogia – uma velha idéia muito atual. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância [recurso eletrônico]: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 144-169). Artmed.
- Falk, J. (2021). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Pikler-Lóczy* (3ª ed.). Pedro & João Editores.
- Faria, L. G. de. (2007). Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância [recurso eletrônico]: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 274-289). Artmed.
- Feldman, D. (2001). *Ajudar a Ensinar - Relações Entre Didática e Ensino*. Artmed.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 21(78), 11-34. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013005000004>
- Ferraris, M. (2013). *Documentality Why it is necessary to leave traces*. Fordham University.
- Ferreira, L. S. (2010). *Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária*. R. Bras. Est. Pedag., 91(227), 233-251. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2842>
- Filippini, T. (2016). O papel do pedagogo. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, G. (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação* (pp. 117-121). Penso.
- Fleck, B., Richmond, A. S., Sanderson, J., & Yacovetta, S. (2015). Does pedagogical documentation support maternal reminiscing conversations? *Cogent Education*, 2(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1124824>
- Fleet, A., Paterson, C., & Robertson, J. (2017). *Pedagogical documentation in early years practice: seeing through multiple perspectives*. SAGE.
- Fleuri, R. M. (1998). Educação popular no Brasil: significados contemporâneos das propostas de Freire e Freinet. *Educação Brasileira: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, 20(41), 159-171. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/184894/ap1998_EB_FLEURI_Educacao_popular_no_Brasil.pdf?sequence=1

- Fochi, P. (2019). Pedagogical documentation as a strategy to develop praxeological knowledge: the case of the observatory of childhood culture–OBECI. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 334-345. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1600803>
- Fochi, P. (Org.). (2018). Documentação pedagógica: concepções e articulações. Ministério da Educação. https://curriculohortolandia.com.br/wp-content/uploads/2021/07/01_Documentacao-Pedagogica-Caderno-1.pdf
- Fontoura, M. C. (2012). *A documentação de Paul Otlet: Uma proposta para a organização racional da produção intelectual do homem*. [Master's thesis, Universidade de Brasília]. Repositório da Universidade de Brasília. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11909/1/2012_MarceloCarneirodaFontoura.pdf
- Formosinho, J. (2016). Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. *Revista Sensos*, 6(1), 15-39. <https://www.researchgate.net/publication/328430285>
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). Towards a social science of the social: the contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 591-606. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737237>
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Editorial Estampa.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.e
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do Oprimido* (44^a ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Paz e Terra.
- Fundação Itaú Social. (2014). *Educação infantil em debate: a experiência de Portugal e a realidade brasileira*. Fundação Itaú Social e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/29-educacao-infantil-em-debate_1510324644.pdf
- Gadotti, M. A (2005). *Questão da educação formal/não-formal*. Institut International des Droits de L'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problèmes anssolution? [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305943/mod_resource/content/1/Educacao Formal Nao Formal 2005.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305943/mod_resource/content/1/Educacao%20Formal%20Nao%20Formal%202005.pdf)
- Gandini, L., & Edwards, C. (2002). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Artmed.
- Garcia, J., Mandolini, F., & Moretti, E. (2019). *Maria Montessori: Uma vida dedicada à educação*. Editora UTP.

- Garcia, A. C., Pinazza, M. A., & Barbosa, M. C. (2020). *Desvendando as pedagogias da creche: o que são práticas pedagógicas transmissivas em um berçário?* *Educação Unisinos*, 24, 1-21. <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.18702>
- Gasparin, J. L. (2019). A infância e seu processo educativo em Comenius. In C. Boto (Ed.) *Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados* (9ª ed., pp. 27-42). EDUFU. <https://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-03.pdf>
- Golse, Bernard. (2021). Prefácio à nova edição. In G. Appell, & M. David (2021). *Maternagem Insólita* (1ª ed., pp. 9-35). Omnisciência.
- Gomes, L. K. S. (2016). *O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade Federal do Ceará.
- Gontijo, F. G., Portugal, G., & Ostetto, L. E. (2020). Documentar e avaliar na educação infantil: pertinências e especificidades. *Brazilian Journal of Development*, 6(12), 102799-102815. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-683>
- Gontijo, F. L. (2009). *Software educativo na prática de ensino: confluências e divergências conceptuais e implicações didáticas*. [Unpublished master's thesis]. Centro Federal de Educação Tecnológica Minas Gerais.
- Gontijo, F. L. (2011). Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil. *Revista Paidéia*, 8(10), 119-134. <http://201.48.93.203/index.php/paideia/article/view/1303>
- Gontijo, F. L. (2018). A reflexão em processos de documentação. In F. A. O. R. Silva, J. R. Paulo, R. Coutrin, M. D. Silva, M. L. Santos, & A. Santanna (Orgs). *Diálogos da formação docente com diferentes sujeitos e espaços educativos* (pp. 105-116). CRV.
- Goulart, Í. B. (Org.). (2006). *Temas de psicologia e administração* (1ª ed.). Casa do Psicólogo.
- Grinspun, M. P. S. (Org.). (2001). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas* (2ª ed.). Cortez.
- Haddad, L. (2017). Entrevista com Maria da Assunção Folque. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 133-146. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/314>
- Hedges, H. (2015). Sophia's funds of knowledge: theoretical and pedagogical insights, possibilities and dilemmas. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 83-96. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.976609>
- Hostyn, I., Mäkitalo, A. R., Hakari, S., & Vandebussche, L. (2020). The professional actuation of pedagogical documentation in Belgian and Finnish early childhood education settings. *Early Child Development and Care*, 190(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1475368>

- Hoyuelos, A. (2020). *A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loriz Malaguzzi*. Phort.
- Hoyuelos, A., & Riera, M. A. (2019). *Complexidade e relações na educação infantil*. Phorte Editora.
- Jonnaert, P., & Borght, C. V. (2002). *Criar condições para aprender: o socioconstrutivismo na formação do professor*. Artmed.
- Kang, J., & Walsh, D. J. (2018). Documentation as an integral part of teaching: early childhood teachers' systematic search for good teaching. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(4), 262-277. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1514333>
- Kinney, L., & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças: educação infantil em Reggio Emilia*. Artmed.
- Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância [recurso eletrônico]: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 37-63). Artmed.
- Knauf, H. (2015). Styles of documentation in German early childhood education. *Early Years*, 35(3), 232-248. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011066>.
- Knauf, H. (2016). Making an Impression: Portfolios as Instruments of Impression Management for Teachers in Early Childhood Education and Care Centres. *Early Childhood Education Journal*, 45, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0791-0>
- Knauf, H. (2017). Documentation as a tool for participation in German Early Childhood Education and Care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102403>
- Knauf, H. (2018). Learning stories: an empirical analysis of their use in Germany. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), 427-434. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0863-9>
- Knauf, H. (2019). Learning stories, pedagogical work and early childhood education: a perspective from German preschools, *Education Inquiry*, 11(2), 94-109. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1591845>
- Knauf, H. (2020). Documentation strategies: pedagogical documentation from the perspective of early childhood teachers in New Zealand and Germany. *Early Childhood Education Journal*, 48, 11-19. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00979-9>
- Kuhlmann Jr., M. (1991). Instituições Pré-Escolares no Brasil (1889-1922). *Caderno de Pesquisa*, 78, 17-26. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1027/1035>
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidade y em busca de realidade: Notas sobre los lenguajes de la experiência. In J. D. Contreras, & N. P. L. Ferré. *Investigar la experiência educativa* (pp. 87-116). Morata.

- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Artmed e Editora UFMG.
- Lazzari, A., Picchio, M., & Musatti, T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development: Systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context. *Early Years*, 33(2), 133-145. <https://doi.org/10.1080/09575146.2012.758087>
- Lima, E. S. (2005). *Avaliação na escola* (4ª ed.). Sobradinho 107.
- Luckesi, C. C. (2018). *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. Cortez.
- MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.12.001>
- Machado, J. P. (1987). *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa* (4.ª ed., vol. II). Livros Horizonte.
- Malaguzzi, L. (2017). *La educación infantil em Reggio Emilia*. Octaedro.
- Malavasi, L., & Zocattelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI.
- Maletta, A. P. B. (2017). *Currículo pensado para, por, entre e com as crianças: aproximações e distanciamentos entre o contexto brasileiro e o português*. [Doctoral dissertation, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais]. Plataforma Sucupira. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5023274
- Malvezzi, M. R. (1998). *Histórico e perspectiva do "Projeto Estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil"*. In Brasil. *A educação infantil como direito. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (pp. 17-22). Ministério da Educação e do Desporto. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II.pdf
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2008). *Fundamentos de metodologia científica* (7ª ed.). Atlas.
- Marques, A. C. T. L. (2010). *A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade de São Paulo.
- Martini, D. (2020). A relação entre abordagem projetual e instrumentos. In D. Martini, I. Mussini, C. Gilioli, & F. Rustichelli. *Educar é a busca de sentido* (pp. 97-108). Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil.
- Martini, D., Mussini, I., Gilioli, C., & Rustichelli, F. (2020). *Educar é a busca de sentido*. Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil.

- McKenna, D. E. (2003). Documenting development and pedagogy in the Swedish Preschool: the portfolio as a vehicle for reflection, learning, and democracy. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 12, 161-184. <https://eric.ed.gov/?id=EJ891478>
- Melim, A. P. G., & Almeida, O. A. (2019). A abordagem de Emmi Pikler: olhares sobre contextos educativos para bebês e crianças pequenas. *Revista Entre Ideias*, 8(2), 95-110. <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/29002/19325>
- Minayo, M. C. S. (2001). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In Minayo, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade* (14ª ed., pp. 9-29). Hucitec.
- Minayo, M. C. S. (2014). *O Desafio do Conhecimento* (14ª ed.). Hucitec.
- Montagnari, E. F. (2010). Brecht: estranhamento e aprendizagem. *Revista JIOP*, 1, 9-17. http://www.dle.uem.br/revista_jiop_1/artigos/montagnari.pdf
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica*. Flamboyant.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf
- Moss, P. (2007). Starting strong: un exercise in international learning. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 1(1), 11-21. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-1-1-11>
- Mózes, E. (2016). *La Observación en La Pedagogía Pikler*. *RELAdeI*, 5(3), 27-35. <https://revistas.usc.es/index.php/reladei/article/view/4929>
- Mphahlele, R. S. S. (2019). Exploring the role of malaguzzi's 'hundred languages of children' in early childhood education. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.757>
- Myrrha, B. (2020). *Do lado de dentro*. https://www.instagram.com/p/CA3yc1ylesd/?utm_source=ig_web_copy_link
- NEPEI. (2020). *Pequenos Diálogos: Direito de que mesmo? Episódio #1 – Educação*. NEPEI UFMG. <https://www.youtube.com/watch?v=DJWzqAFpHJA&t=161s>
- Nogueira, A. (2014, Set 30-Oct 2). *Teoria do estranhamento*. [Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design]. Blucher Design Proceedings, Gramado. <http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/11ped/00479.pdf>
- Nono, M. A. (2010). *Educar e cuidar nas creches e pré-escolas*. Unesp e Univesp <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/230/1/01d12t04.pdf>
- Nóvoa, A. (coord.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.

- OBECI - Observatório da Cultura Infantil. (2021). Paulo Fochi Estudos Pedagógicos. <https://www.obeci.org>
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da infância [recurso eletrônico]: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Artmed.
- Ostetto, L. (Org.). (2010). *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores* (4ª ed.). Papirus.
- Ostetto, L. E. (2015). A aventura de planejar. In *O planejamento no cotidiano*. Revista Pátio Educação Infantil, n. 45. Grupo A.
- Ostetto, L. (Org.). (2017). *Registros na educação infantil*. Papirus.
- Otlet, P. (2018). *Tratado de documentação: o livro sobre o livro teoria e prática*. Briquet de Lemos Livros. [http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10500/1/livro%20Paul%20Otlet tratado de documentacao.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10500/1/livro%20Paul%20Otlet%20tratado%20de%20documentacao.pdf)
- Paananen, M., & Lipponen, L. (2018). Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 188(2), 77-87. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1241777>
- Paiva, M. R. F., Parente, J. R. F., Brandão, I. R. B., & Queiroz, A. H. B. (2016). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE - Revista de Políticas Públicas*, 15(2), 145-153. <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>
- Parente, C. (2004). *A Construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia de infância: sete jornadas de aprendizagem*. [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/888>
- Pereira, F. H. (2020). Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico. *Zero a Seis*, 22(41), 73-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7529482>
- Pereira, O. (1994). *O que é teoria*. Brasiliense.
- Perrenoud, P. (1998). *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Artmed.
- Peters M. D. J., Godfrey C., Mclnerney P., Munn Z., Tricco A. C., Khalil, H. (2020). Scoping Reviews. In E. Aromataris, & Z. Munn (Eds.). *JBI Manual for Evidence Synthesis*. <https://jbi-global-wiki.refined.site/space/MANUAL/3283910770/Chapter+11%3A+Scoping+reviews>

- Pettersson, K. E. (2015). Sticky Dots and Lion Adventures Playing a part in preschool documentation practices. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 443-460. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0146-9>
- Picchio, M., Di Giandomenico, I., & Musatti, T. (2014). The use of documentation in a participatory system of evaluation. *Early Years*, 34(2), 133-145. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.897308>
- Picchio, M., Giovannini, D., Mayer, S., & Musatti, T. (2012). Documentation and analysis of children's experience: an ongoing collegial activity for early childhood professionals. *Early Years*, 32(2), 159-170. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.651444>
- Pino, A. (1991). O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes*, 24, 32-43. <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/319>
- Plum, M. (2012). Humanism, administration and education: the demand of documentation and the production of a new pedagogical desire. *Journal of Education Policy*, 27(4), 491-507. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.640944>
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (Org.). *Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Ministério da Educação. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In *Educação da criança dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/%20outros/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos>
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche - que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade?. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/295>
- Portugal. (1989). Despacho normativo n.º 99/89. <https://vlex.pt/vid/despacho-normativo-outubro-33163656>
- Portugal. (2010a). *Manual de Processo-chave: creche* (2ª ed.). Instituto da Segurança Social I. P. https://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfef347
- Portugal. (2010b). *Modelo de Avaliação da Qualidade Creche* (2ª ed.). Instituto da Segurança Social I. P. https://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_modelo_avaliacao
- Portugal. (2011). Portaria n.º 262/2011. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. <https://vlex.pt/vid/portaria-2011-314459678>

- Portugal. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Rabitti, G. (1999). *A Procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emília*. Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Reynolds, B., & Duff, K. (2016). 'Families perceptions of early childhood educators' fostering conversations and connections by sharing children's learning through pedagogical documentation. *Education 3-13*, 44(1), 93-100. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1092457>
- Rinaldi, C. (1999). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância* (pp. 113-122). Artes Médicas Sul.
- Rinaldi, C. (2002). Reggio Emília: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In L. Gandini, & C. Edwards (Orgs.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil* (pp. 75-80). Artmed.
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Paz e Terra.
- Rinaldi, C. (2014). Documentação e avaliação: qual a relação? In Zero, P. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individual e em grupo* (pp. 80-91). Phorte.
- Rinaldi, C. (2016). A Pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emília. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, G. (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação* (pp. 235-248). Penso.
- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years*, 36(4), 399-412. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628>
- Rintakorpi, K., & Reunamo, J. (2016). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1611-1622. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637>
- Rintakorpi, K., Lipponen, L., & Reunamo, J. (2014). Documenting with parents and toddlers: a Finnish case study. *Early Years*, 34(2), 188-197. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.903233>
- Rios, T. A. (2011). *Ética e Competência* (20ª ed.). Cortez.
- Rocha, M. B. P., Couceiro, M. E., & Madeira, M. I. R. (1996). *Creche (condições de implantação, localização, instalação e funcionamento)*. Direcção-Geral da Acção Social e Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação. <https://www.seg-social.pt/documents/10152/13326/Creche/5079ba10-4e6e-4484-861b-86ea2fab1ef5/5079ba10-4e6e-4484-861b-86ea2fab1ef5>

- Rodari, G. (2017). *Gramática da fantasia*. Kalandra Editora.
- Rustichelli, F. (2020). Hipótese e relançamentos projetuais. In D. Martini, I. Mussini, C. Gilioli, & F. Rustichelli. *Educar é a busca de sentido* (pp. 169-173). Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil.
- Ryerson, R. (2017). Creating possibilities: studying the student experience. *Educational Research*, 59(3), 297-315. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1343091>
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão* (4ª ed.). Universidade de Aveiro.
- Santiago, G. (2010). *Es posible trabajar la reflexión em la escuela?*. Biblos.
- Santos, P. D. M. L. dos. (2008). Paul Otlet: um pioneiro da organização das redes mundiais de tratamento e difusão da informação registrada. *Ciência Da Informação*, 36(2), 54-63. <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1176/1339>
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (9ª ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2015). Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), 1-6. <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/1886/1625>
- Savva, A., & Erakleous, V. (2018). Play-based art activities in early years: teachers' thinking and practice. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 56-74. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1372272>
- Scriven, M. (2018). *Avaliação: um guia de conceitos*. Paz e Terra.
- Schulz, M. (2015). The Documentation of Children's Learning in Early Childhood Education. *Children & Society*, 29(3), 209-218. <https://doi.org/10.1111/chso.12112>
- Serrano, L., & Pinto, J. (2015). Creche em Portugal: entre uma perspectiva assistencialista e educacional. *Medi@ções-Revista OnLine*, 3(2), 63-70. <https://core.ac.uk/download/pdf/62702028.pdf>
- Sheridan, S., & Schuster, K. M. (2001). Evaluation of pedagogical quality in early childhood education: A cross-national perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 109-124. <https://doi.org/10.1080/02568540109594978>
- Silva, J. S. (2011). *O planejamento no enfoque emergente: uma experiência do 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Simiano, L. P. (2015). *Colecionando pequenos encantamentos: a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas*. [Doctoral dissertation, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.]. Lume Repositório Digital. <http://hdl.handle.net/10183/117784>

- Soares, M. (2017). Leitura crítica: a etapa da educação infantil – BNCC, 3ª versão. Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_2_Infantil_Magda_Becker_Soares.pdf
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Artmed.
- Soto, C., & Violante, R. (2008). *Pedagogia de la crianza: um campo teórico em construcción*. Paidós.
- Sousa, J. de. (2019). Pedagogical documentation: the search for children's voice and agency. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 371-384. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1600807>
- Souza, A. L. G. de. (2010). *Avaliação da Educação Infantil em Escolas Montessorianas: Elaboração e Validação de Instrumento* [Unpublished master's thesis]. Fundação Cesgranrio.
- Souza, M. T., Silva, M. D., & Carvalho, R. (2010). Revisão Integrativa o que é e como fazer. *Reme - Revista Mineira de Enfermagem*, 8(1), 102-106. <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Penso.
- Surbhi, S. (2017). *Difference Between Assessment and Evaluation*. <https://keydifferences.com/difference-between-assessment-and-evaluation.html>
- Tadeu, B. (2014). A legislação portuguesa para a pequena infância: uma visão sociológica sobre a infância. *Interacções*, 10(30), 159-175. <https://doi.org/10.25755/int.4029>
- Tanus, G. F. de S. C., Renau, L. V., & C. A. Araújo. (2012). O conceito de documento em arquivologia, biblioteconomia e museologia. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação – RBBD*, 8(2), 158-174. <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/220/234>
- Tardif, M., & Lessard, C. (2005). O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In M. Tardif, & C. Lessard. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (pp. 15.54). Vozes.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia*. Phorte.
- Ventosa, V. J. (2016). *Didática da participação: teoria, metodologia e prática*. Edições Sesc.
- Vieira, L. F., & Souza, G. de. (2010). Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. *Educar em Revista, especial*(1), 119-139.

<https://www.scielo.br/j/er/a/CFRHQD9Dmjt63kTdjYzytvD/?format=pdf&lang=pt>

- Warschauer, C. (1993). *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Paz e Terra.
- Weffort, M. F. (2007). *A paixão de conhecer o mundo* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Weffort, M. F. (1997). Educando o olhar da observação. In *Metodologia e prática de ensino*. Espaço Pedagógico (pp. 10-36). https://www.oocities.org/br/brucewaynes/09_observacaoregistroreflexao.pdf
- Weffort, M. F., Davini, J., Camargo, F., & Martins, M. C. (1997). *Avaliação e planejamento - a prática e educativa em questão - Instrumentos Metodológicos II*. Espaço Pedagógico.
- Werebe, M. J. G., & Brulfert, J. N. (Orgs.). (1986). *Henri Wallon: psicologia*. Ática.
- Whitty, P., Hewes, J., Rose, S., Lirette, P., & Makovichuk, L. (2018). (Re) encountering walls, tattoos, and chickadees: disrupting discursive tenacity theoretical reconceptualizing. *Journal of Childhood Studies*, 43(2), 1-16. <https://roam.macewan.ca/islandora/object/gm:2596>
- Wien, C. A., Guyevskey, V., & Berdoussis, N. (2011). Learning to document in Reggio-inspired education. *Early Childhood Research and Practice*, 13(2), 1-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ956381.pdf>
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. Sage.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª ed.). Bookman.
- Yin, R. K. (2008). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade na Educação Infantil*. Artmed.
- Zero, P. (2014). Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo. *Reggio Children* (1ª ed.). Phorte.

APÊNDICE I: Quadro síntese da Revisão Integrativa (RI)

Título	Autor(a) / Ano	País	Tipo de estudo	Objetivo do estudo	Contexto/cenário do estudo
<i>Evaluation of Pedagogical Quality in Early Childhood Education: A Cross-National Perspective</i>	Sheridan e Schuster (2001)	Alemanha e Suécia	Estudo de caso múltiplo	Não está explícito no texto.	Educação da primeira infância
<i>Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia</i>	Edwards (2002)	USA	Não está explícito no texto.	Comparar três abordagens na Europa: Montessori, <i>Reggio Emilia</i> e Waldorf	Educação Infantil
<i>Documenting Development and Pedagogy in the Swedish Preschool: The Portfolio as a Vehicle for Reflection, Learning, and Democracy</i>	Mckenna (2003)	Suécia	Estudo etnográfico	Discutir como os portfólios ilustram as atividades pedagógicas e permitem a reflexão sobre a prática e o progresso da pré-escola	Pré-escola
<i>Starting Strong: Na Exercise in International Learning</i>	Moss (2007)	Inglaterra	Revisão comparativa da educação e cuidados na primeira infância em 20 países organizada pela OCDE	Apresentar análises de uma revisão educativa na EI	Educação Infantil
<i>Instituting Change in Early Childhood Education: Recent Developments in Singapore</i>	Ebbeck e Chan (2011)	Singapura	Não está explícito no texto.	Analisar impactos, implicações e desafios ao usar a DP em pré-escolas.	Pré-escola
<i>Learning to Document in Reggio-inspired Education</i>	Wien et al. (2011)	Canadá	Não está explícito no texto.	Apresentar e analisar duas histórias de professores aprendendo a documentar.	Educação Infantil e escolas primárias

Práticas de Documentação Pedagógica em creche.
Um estudo em Portugal e no Brasil

<i>Humanism, administration and education: the demand of documentation and the production of a new pedagogical desire</i>	Plum (2012)	Dinamarca	A análise se baseou em duas fontes empíricas: documentos oficiais para professores de creche e entrevistas semiestruturadas.	Analisar a emergência de um novo desejo pedagógico relacionado às reformas educacionais administrativas que promovem a responsabilização, visibilidade e documentação	Creche
<i>Pedagogical documentation and collaborative dialogue as tools of inquiry for pre-service teachers in early childhood education: An exploratory narrative</i>	Bowne et al. (2012)	USA	Pesquisa colaborativa. Estudo realizado com alunos para formação de professores.	Examinar como a DP e o diálogo colaborativo serviram como ferramentas de investigação para um grupo de professores de graduação em Educação Infantil em uma universidade do Meio-Oeste.	Pré-escola
<i>'I can't read it; I don't know': young children's participation in the pedagogical documentation of English early childhood education and care settings</i>	Bath (2012)	Reino Unido	Estudo de caso múltiplo	Discutir as descobertas sobre a DP que foram extraídas de um estudo que o autor co-dirigiu em uma série de ambientes de educação e cuidados infantis em inglês.	Pré escola
<i>Documentation and analysis of children's experience: an ongoing collegial activity for early childhood professionals</i>	Picchio et al. (2012)	Itália	Pesquisa-ação	Elaborar e implementar procedimentos de documentação que os praticantes de creche pudessem realizar continuamente e servindo de base para a reflexão colegiada sobre a experiência das crianças e o aprimoramento das práticas.	Creche

Práticas de Documentação Pedagógica em creche.
Um estudo em Portugal e no Brasil

<i>Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context</i>	Lazzari et al. (2013)	Itália	Não está explícito no texto.	Apresentar e analisar programas de desenvolvimento profissional de professores italianos na EI.	Educação Infantil
<i>Playing the assessment game: an English early childhood education perspective</i>	Basford e Bath (2014)	Inglaterra	Não está explícito no texto.	A partir das orientações estatutárias no Reino Unido, estabelecer conexões sobre avaliação e documentação e identificar os desafios dessas práticas.	Educação Infantil
<i>The use of documentation in a participatory system of evaluation</i>	Picchio et al. (2014)	Itália	Relato de experiência	Apresentar experiência da documentação em processos de avaliação da qualidade dos serviços.	Educação Infantil
<i>Documenting with parents and toddlers: a Finnish case study</i>	Rintakorpi et al. (2014)	Finlândia	Estudo de caso	Demonstrar como os vestígios e inscrições foram criados durante o processo de documentação e como foram aplicados e compartilhados entre a família de uma criança e os educadores	Creche
<i>Sticky Dots and Lion Adventures Playing a Part in Preschool Documentation Practices</i>	Pettersson (2015)	Suécia	Estudo das práticas de documentação	Analisar duas atividades de documentação: documentação de avaliação e documentação	Pré-escola
<i>Styles of documentation in German early childhood education</i>	Knauf (2015)	Alemanha	Estudo de caso múltiplo	Examinar diferentes entendimentos de documentação são implementados na prática pedagógica em centros de ECEC alemães.	Creche e pré-escola

Práticas de Documentação Pedagógica em creche.
Um estudo em Portugal e no Brasil

Families' perceptions of early childhood educators' fostering conversations and connections by sharing children's learning through pedagogical documentation	Bronwyn e Duff (2016)	Austrália	Estudo de caso	Determinar as percepções, crenças e experiências de famílias compartilhando a aprendizagem das crianças por meio da Documentação Pedagógica	Pré-escola
Making an Impression: Portfolios as Instruments of Impression Management for Teachers in Early Childhood Education and Care Centres	Knauf (2016)	Alemanha	Estudo exploratório	Examinar quais atribuições e expectativas estão ligadas às impressões que os professores desejam criar ao fazer portfólios e como essas tornam-se visíveis em produtos de Documentação Pedagógica	Creche e pré-escola
Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years	Rintakorpi e Reunamo (2016)	Finlândia	Estudo de caso múltiplo / análise quantitativa	Descrever as relações entre a Documentação Pedagógica (DP) e as atividades cotidianas das crianças	Creche e pré-escola
Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises	Rintakorpi (2016)	Finlândia	Estudo de caso	Examinar os desafios e benefícios que um grupo de professores de pré-escola finlandeses experimentou quando aprenderam a documentar seu trabalho	Educação Infantil.

Práticas de Documentação Pedagógica em creche.
Um estudo em Portugal e no Brasil

<i>Sharpening the Focus on Numbers and Counting: Preschool Educators Differentiating Aspects of Mathematical Knowledge for Teaching</i>	Björklund e Alkhede (2017)	Suécia	Relato de um estudo / Grupo focal	Relatar um estudo com educadores diferenciando aspectos do conhecimento matemático para o ensino na pré-escola como parte de um programa de educação superior.	Pré-escola
<i>Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care</i>	Knauf (2017)	Alemanha	Não está explícito no texto.	Verificar se as práticas de documentação nos centros alemães de educação e cuidados infantis (ECEC) são compatíveis com a noção de participação das crianças	Educação infantil
<i>Play-based art activities in early years: teachers' thinking and practice</i>	Savva e Erakleous (2018)	Chipre	Não está explícito no texto.	Descobrir como pensamento sobre o planejamento pode promover nos professores/estagiários, prática no desenvolvimento de atividades artísticas lúdicas.	Educação Infantil
<i>Documentation as an integral part of teaching: early childhood teachers' systematic search for good teaching</i>	Kang e Walsh (2018)	USA	Não está explícito no texto.	Examinar de perto o processo diário de documentação, bem como os desafios que os três professores enfrentaram.	Educação Infantil
<i>How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross-analysis of cases in Denmark, Italy and Poland</i>	Bove et al. (2018)	Dinamarca; Itália e Polónia	Estudo de caso múltiplo Estudo comparativo	Fortalecer a conceptualização da inovação em DPC; Compreender os meios e fins da inovação no campo da ECI; e analisar as perspectivas dos profissionais sobre o que torna o CPD inovador e eficaz no incentivo à mudança na prática	Educação Infantil

Práticas de Documentação Pedagógica em creche.
Um estudo em Portugal e no Brasil

<i>(Re)Encountering Walls, Tattoos, and Chickadees: Disrupting Discursive Tenacity</i>	Whitty et al. (2018)	Canadá	Relato de experiência	Descrever processos e resultados como teoricamente reconceitualizamos a partir de três experiências nomeadas como: encontros	Creche e pré-escola
<i>Learning Stories: An Empirical Analysis of Their Use in Germany</i>	Knauf (2018)	Alemanha	Análise documental	Explorar a questão de como o conceito está sendo colocado em prática na Alemanha e quais as implicações nas concepções dos professores sobre Documentação Pedagógica e da educação infantil	Creche e pré-escola
<i>Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education</i>	Paananen e Lipponen (2018)	Finlândia	Pesquisa etnográfica	Mostrar quais são as pré-condições para a Documentação Pedagógica para garantir que as perspectivas das crianças se tornem parte da vida cotidiana na pré-escola.	Pré-escola
<i>Pedagogical documentation : the search for children's voice and agency</i>	Sousa (2019)	Portugal	Estudo de caso	Narrar a jornada de desenvolvimento profissional de uma educadora trabalhando para a transformação da Pedagogia desenvolvida com seu grupo de crianças	Pré-escola
<i>Exploring the role of Malaguzzi's 'Hundred Languages of Children' in early childhood education</i>	Mphahlele (2019)	Africa do Sul	Estudo fenomenológico	Explorar e descrever o papel das cem linguagens das crianças, de Malaguzzi, como uma abordagem pedagógica que permite que as crianças interajam e se comuniquem com os outros e dentro de seu ambiente.	Creche e pré-escola

Práticas de Documentação Pedagógica em creche.
Um estudo em Portugal e no Brasil

<i>Pedagogical documentation as a strategy to develop praxeological knowledge: the case of the observatory of childhood culture – OBECI</i>	Fochi (2019)	Brasil	Estudo de caso	Apresentar o Observatório da Cultura da Infância - OBECI - uma comunidade de desenvolvimento profissional em formação	Pré-escola.
Learning stories, pedagogical work and early childhood education: a perspective from German preschools	Knauf (2019)	Alemanha	Análise documental	Identificar os padrões subjacentes às histórias de aprendizagem e, respectivamente, as teorias contidas nelas.	Creche e pré-escola
The professional actuation of pedagogical documentation in Belgian and Finnish early childhood education settings	Hostyn et al. (2020)	Bélgica e Finlândia	Estudo qualitativo descritivo	Examinar como a Documentação Pedagógica é empregada na prática profissional	Creche e pré-escola
Documentation Strategies: Pedagogical Documentation from the Perspective of Early Childhood Teachers in New Zealand and Germany	Knauf (2019)	Nova Zelândia e Alemanha	Estudo comparativo	Explorar as estratégias que os professores empregam para integrar a documentação ao seu dia de trabalho.	Educação Infantil

**APÊNDICE II – Termo de consentimento e participação na pesquisa -
Diretora**

TERMO DE CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Declaro, por meio deste termo, que como diretora da Casa da Infância (Salvador/Brasil), concordei em ser entrevistada e participar na pesquisa de campo referente à investigação intitulada: Práticas de documentação pedagógica em creche. Um estudo em Portugal e no Brasil, desenvolvida por Flávia Lamounier Gontijo, aluna do programa doutoral da Universidade de Aveiro/Portugal. Além disso, autorizei as fotografias tiradas nos espaços da instituição e das reproduções de documentações produzidas pela Casa. Fui informada, ainda, de que a pesquisa é orientada por Gabriela Portugal (Universidade de Aveiro/ Portugal) e coorientada por Luciana Ostetto (Universidade Federal Fluminense/Brasil). Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo: (1) Reconhecer as concepções e tipos de DP presentes nas práticas pedagógicas de educadores de um conjunto de creches brasileiras e portuguesas. (2) Identificar e analisar no processo de DP como acontecem o planejamento, a observação, o(s) registro(s), reflexão e avaliação. (3) Identificar implicações conceituais e pedagógicas no planejamento e avaliação na prática docente para além dos processos de DP. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevistas semi-estruturadas, gravadas em _____. O acesso e a análise dos dados coletados se farão pela pesquisadora e suas orientadoras.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento e Participação em Pesquisa,

Salvador, _____ de _____ de 2018 (2019)

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

**APÊNDICE III – Termo de consentimento e participação na pesquisa -
Professoras /Coordenadora e pais**

TERMO DE CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e participar na pesquisa de campo referente à investigação intitulada: Práticas de documentação pedagógica em creche. Um estudo em Portugal e no Brasil, desenvolvida por Flávia Lamounier Gontijo, aluna do programa doutoral da Universidade de Aveiro/Portugal. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada por Gabriela Portugal (Universidade de Aveiro/ Portugal) e coorientada Luciana Ostetto (Universidade Federal Fluminense/Brasil). Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo: (1) Reconhecer as concepções e tipos de DP presentes nas práticas pedagógicas de educadores de um conjunto de creches brasileiras e portuguesas. (2) Identificar e analisar no processo de DP como acontecem o planejamento, a observação, o(s) registro(s), reflexão e avaliação.(3) Identificar implicações conceituais e pedagógicas no planejamento e avaliação na prática docente para além dos processos de DP. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada gravada em _____.

Salvador , de de 2018 (2019)

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____