

Abordagem da Documentação Pedagógica na Formação em Contextos de Educação Infantil

Abordaje de la Documentación Pedagógica en la Formación en Contextos de Educación Infantil

Approach to the Pedagogical Documentation on Training in Contexts of Early Childhood Education

Paulo Sergio Fochi; BRASIL

RESUMO

O presente texto discute a respeito de uma prática de formação em contexto que vem sendo realizada com o Observatório da Cultura Infantil – OBECI, a partir dos pressupostos da documentação pedagógica. Nesse artigo, são apresentados os conceitos-chaves que orientam o processo de formação e contextualizam o trabalho que esse observatório vem desenvolvendo com as cinco escolas de Educação Infantil no Rio Grande do Sul, Brasil.

Palabras chave: Pedagogia da Infância, Educação Infantil, Formação em Contexto, Documentação Pedagógica.

RESUMEN

Este artículo discute acerca de una formación práctica en el contexto que se ha realizado con el Observatorio da Cultura Infantil - OBECI a partir de los supuestos de la documentación pedagógica. Este artículo presenta los conceptos clave que guían este trabajo de formación y contextualizan el trabajo que está desarrollando este observatorio con los cinco centros preescolares en Rio Grande do Sul, Brasil.

Palabras clave: Pedagogía de la Infancia, Educación Infantil, Formación en Contexto, Documentación Pedagógica

ABSTRACT

This paper discusses a practical training in the

context of the Centre for Children's Culture - OBECI from the assumptions of the pedagogical documentation. This article presents the key concepts that guide this training work and contextualize the work that this observatory is developing with the five Early Childhood schools in Rio Grande do Sul, Brazil.

Key words: Childhood Pedagogy, Early Childhood Education, Training in Context, Pedagogical Documentation

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O propósito desse texto, como o próprio título sugere, é refletir a respeito do conceito da documentação pedagógica na formação em contextos de Educação Infantil. Para tal, será apresentado o trabalho que vem sendo desenvolvido no Observatório da Cultura Infantil – OBECI e refletido sobre os processos de formação que nele estão sendo constituídos de modo a apoiar a organização do cotidiano dessas instituições.

O OBECI nasceu de forma independente a instituições universitárias, visando criar um grupo autogerenciado¹ de profissionais da Educação Infantil que estivessem interessados em refletir as dinâmicas do cotidiano e da formação dos professores das suas instituições, a partir dos princípios da documentação pedagógica. A abordagem da documentação pedagógica busca evidenciar o papel da criança no processo educativo, convidando a reposicionar o papel do professor e a construir um contexto educativo de qualidade.

Sumariamente, pode-se dizer que a documentação pedagógica “é o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, à interpretação, contestação e transformação” (Dahlberg, 2015, p. 229). Trata-se de uma compreensão de escola enquanto locus privilegiado para a prática democrática, “uma prática que abre um espaço público, um fórum na sociedade civil, onde discursos dominantes podem ser visualizados e negociados” (Dahlberg, 2015, p. 229).

Em relação ao OBECI, é preciso destacar dois aspectos importantes de sua constituição: a natureza investigativa e a escolha do nome. Compartilhamos do conceito de pesquisa apontado por Rinaldi (2012, p. 186) que, ao reivindicar a reconceitualização do termo, define-o como “a tensão cognitiva que se cria sempre que ocorrem processos autênticos de aprendizado e de construção de conhecimento”. Nesse sentido, a autora provoca a pensar a produção do conhecimento próprio da escola – ou seja, o conhecimento da pedagogia – como algo dinâmico, que se reinventa sempre que problematizado, refletido e compartilhado. A autora destaca que, na realidade cultural e social em que vivemos atualmente, de provisórias e hibridismos, uma nova noção de pesquisa, marcada por uma força vital, poderá responder às demandas da sociedade (Rinaldi, 2012).

Além disso, pode-se dizer que essa natureza de pesquisa se situa no campo das investigações praxiológicas, pois envolvem a reflexão e a transformação da práxis. Por práxis, entendemos como a “ação profissional situada que desenvolve práticas que dialogam com a teoria e a investigação (o mundo dos saberes), que se sustentam na ética e deontologia profissionais e que abraçam a complexidade do ato educativo” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 93).

Já, a ideia de chamar esse grupo de Observatório da Cultura Infantil está diretamente vinculada a um dos pilares centrais da documentação pedagógica: a escuta. Para escutar, na perspectiva malaguzziana, é preciso aprender a observar os modos como a criança se relaciona com o mundo, como ela produz suas teorias (Malaguzzi, 2001). Ou seja, é um modo ativo de pensar o trabalho educativo que envolve “um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas” (Gandini; Goldhaber, 2002, p.150).

Assim, a proposta do observatório, enquanto um lugar legítimo para o debate ampliado e de confronto a respeito das práticas educativas, é despertar no adulto a sua capacidade para ver criticamente a pe-

dagogia latente nas escolas, reveladas por aquilo que está em curso no cotidiano da instituição. Também, compreender e interpretar as atuações das crianças para, então, saber planejar e projetar a continuidade do seu próprio fazer enquanto professor.

Por isso da perspectiva assumida ser a formação em contexto, pois “conceitualiza-se como forma de mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 93). Essa noção de desenvolvimento profissional é defendida como um “processo contínuo de melhorias das práticas docentes [...], incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226). Nessa definição de formação, encontramos a legitimidade dos “não saberes”, tanto quanto daqueles saberes já existentes. Assim, conforme defende Pinazza (2016, p.56), “a tarefa do programa formativo é trazer à consciência das pessoas envolvidas a sua condição de inacabamento ou inclusão”.

Para melhor explicitação do argumento desse artigo, na próxima seção, apresento uma contextualização do OBECI, evidenciando as crenças e ações que vêm sendo realizadas desde o início do seu trabalho em 2013. Nessa mesma seção, destaco os modos como a formação vem sendo realizada, dando ênfase especial à clarificação dos conceitos que estão sendo perseguidos.

Após, apresento alguns princípios norteadores da abordagem da documentação pedagógica que guiam o trabalho do OBECI e, por fim, explico algumas notas conclusivas a respeito do trabalho de formação em contexto que este observatório vem realizando.

CONTEXTUALIZANDO O OBSERVATÓRIO DA CULTURA INFANTIL OBECI

O OBECI nasceu após a experiência de pesquisa vivida no decorrer do mestrado (FOCHI, 2013), realizado no período de 2011 a 2012, cuja metodologia utilizada baseou-se nos princípios da documentação pedagógica. Naquela ocasião, o pesquisador, que estava interessado em saber “quais ações dos bebês de até 14 meses emergem das experiências com o mundo em contextos de vida coletiva” (Fochi, 2015, p.56), acompanhou durante pouco mais de três meses a vida de oito crianças e dois adultos estáveis no cotidiano de um berçário, buscando capturar os “espaços vazios, momentos em que, aparentemente, nada acontece, mas que possuem a síntese e a beleza da vida” (Fochi, 2015, p.54)².

No entanto, embora seu interesse estivesse centra-

do nos bebês, o pesquisador considerou fundamental a troca ativa com os adultos responsáveis, em especial, com a professora daquele grupo. Por essa razão, após as tardes em que acompanhava o cotidiano dos bebês, ocorreram encontros junto à educadora para contrastar³ reflexões a partir dos registros gerados, tanto pelo pesquisador quanto pela professora. Essa experiência revelou-se muito produtiva para o processo formativo daquela educadora, de tal modo que, notavelmente, suas intervenções em relação às crianças foram sendo modificadas significativamente.

Nesse sentido, é importante recuperar a ideia de Alarcão (2002, p.225) ao propor que *“a experiência, se refletida e conceitualizada, tem um enorme valor formativo e de que a compreensão da realidade, que constitui o cerne da aprendizagem, é um produto do sujeito enquanto observador participante”*. Dessa forma, diante de um cenário em que muitas ações dos adultos são praticadas diariamente sem a compreensão das razões e, por isso, da necessidade de continuá-las ou não, acredito que a possibilidade de propor ao professor parar-se frente a sua experiência pode mobilizá-lo a buscar compreender e (re) significar as suas práticas.

Ao refletir sobre o percurso metodológico vivenciado no decorrer da pesquisa do mestrado, percebe-se o impacto que gerou para a formação daquela professora. Refletir a partir de dados do cotidiano faz parte das etapas da documentação pedagógica, tendo em vista que a possibilidade de se colocar diante de observáveis⁴ das práticas realizadas para e com as crianças permite ao adulto confrontar suas escolhas para retirá-las das sombras e trazê-las à luz. Acredita-se, com isso, na oportunidade de tomada de consciência sobre a ação docente, a partir da reflexão das evidências do cotidiano.

Tal potência formativa, percebida durante esse percurso de pesquisa, resultou, então, em um projeto piloto com outras instituições de Educação Infantil para refletir a possibilidade de levar a cabo tais modos de reposicionar os adultos e organizar o cotidiano dentro da instituição. É nesse contexto que, em março de 2013, nasceu o OBECI, o Observatório da Cultura Infantil.

Naquela ocasião, faziam parte quatro instituições de três cidades diferentes da região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Dessas instituições, duas públicas e duas privadas, estão diretamente envolvidos no trabalho desenvolvido no OBECI os coordenadores pedagógicos e gestores escolares.

A pergunta que guia o trabalho do OBECI é refle-

tir sobre como construir um cotidiano de qualidade para as crianças e os adultos? Para isso, metodologicamente, tem se partido da produção de evidências observáveis para fazer refletir sobre a vida na escola. Concomitantemente, tem sido feito um esforço em construir um marco conceitual centrado na cultura da infância, mudando os paradigmas da pedagogia tradicional e assumindo uma perspectiva de uma pedagogia em participação (Formosinho, Oliveira-Formosinho, 2008). Nessa mesma esteira, acredita-se que esse esforço resulte na construção de um modelo de formação em contexto, de organização do cotidiano e de visibilidade das experiências das crianças e dos adultos na Educação Infantil.

Esse é um processo contínuo e autogerativo de demandas e de possibilidades a serem assumidas dentro de cada instituição. A existência do observatório acaba sendo um espaço de ligimitude da dúvida e do confronto que, ao mesmo tempo que qualifica o espaço de questionamento que está sendo feito por cada instituição, provoca as demais a pensar sobre diferentes aspectos.

A partir disso, desde o primeiro ano, foram explorados alguns conceitos iniciais da abordagem da documentação pedagógica que pudessem contribuir para a metodologia dos encontros do grupo e, ao mesmo tempo, sinalizar possibilidades metodológicas formativas para as próprias instituições, de modo a contribuir para que as práticas dos professores avançassem crescentemente dentro das escolas. Nos anos seguintes, temas como alimentação, organização da

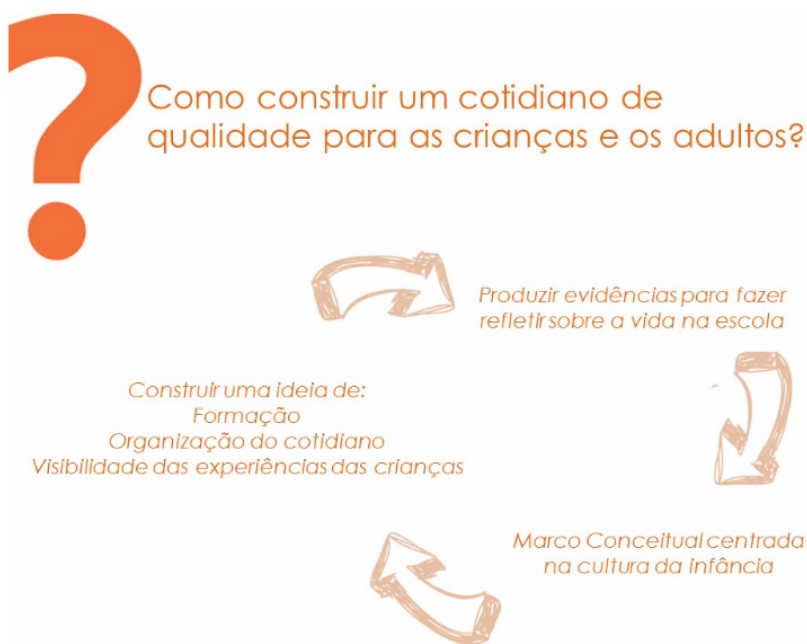


Imagem 1. Ciclo de trabalho do OBECI (2013)

Fonte: Elaboração própria

INSTITUIÇÃO	MANTENEDORA	MUNICÍPIO	Nº DE CRIANÇAS	IDADE ATENDIDA
EMEI Joaninha	Pública	Novo Hamburgo	87	1 ano / 4 anos
EMEI João de Barro	Pública	Novo Hamburgo	88	4 meses / 3 anos
EMEF Salgado Filho ⁶	Pública	Novo Hamburgo	49	5 anos / 5 anos e 11 meses
Espaço Girassol	Privada	Canoas	122	4 meses / 5 anos e 11 meses
Mimo de Gente	Privada	Porto Alegre	228	4 meses / 5 anos e 11 meses

Tabela 1. Cenário de Instituições Participantes (2016)

Fonte: Elaboração própria

jornada, ciclos de simbolização das crianças, brincar heurístico atravessaram as diversas ações realizadas dentro do OBECI. Ao longo dos quatro anos, foram sendo explorados aspectos do cotidiano das escolas e compartilhadas reflexões entre as instituições que pudessem contribuir para a tomada de decisões em um nível de consciência diferenciado.

Atualmente, são cinco escolas que compõem o grupo de trabalho do OBECI e pode-se dizer que representam um cenário bastante complexo e rico para compreender as distintas modalidades de atendimento da Educação Infantil no Brasil hoje. Estamos falando de duas tipologias de mantenedora, a pública e a privada; de arquiteturas que incluem os atuais prédios do Proinfância⁵ a escolas que se constituem em casas adaptadas. Algumas das escolas atendem toda a etapa da Educação Infantil (0-6 anos), algumas apenas a etapa creche (0-3 anos), e, outra, apenas as últimas turmas da pré-escola (4-6 anos). Uma delas acolhe crianças em um prédio de Ensino Fundamental, as demais são somente de Educação Infantil. O número de crianças também é bastante variado, automaticamente, o quadro de profissionais também se modifica. Têm escolas que atendem apenas turno integral, outras, apenas parcial e, outras, turno parcial e integral.

Em outras palavras, esse grupo de instituições também representa as diferentes tipologias de organização e funcionamento da Educação Infantil no Brasil. Sem dúvidas, existem tantas outras formas, mas o desejo de refletir a formação em contextos de professores e a organização do cotidiano nessa etapa da educação parece estar bem contemplado, dado os variáveis presentes no grupo.

A visão de criança que buscamos compreender no OBECI é aquela proposta pela Diretriz Curricular para a Educação Infantil – DCNEI, que a afirma como um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Brinca, imagina,

fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (Brasil, 2010, p.12)

Essa ideia de criança não representa algo simples de ser incorporado nas práticas do cotidiano. Ainda somos fortemente atravessados por crenças que minimizam as competências das crianças, que não autorizam a sua participação nas decisões cotidianas e, em muitas ocasiões, as tratamos como sujeitos vazios, sem nenhum tipo de experiência prévia, praticamente um sujeito sem história e sem identidade.

Assim, colocar-se diante da experiência concreta de cada uma das instituições e refletir sobre o lugar das crianças significa enfrentar as nossas crenças sobre a imagem de criança que cada um de nós tem e que orienta nossas formas de atuar e de se relacionar com os meninos e as meninas para poder ressignificá-los. Talvez esse seja um ponto de encontro mais coerente entre teoria e prática. (Hoyuelos, 2004)

Também perseguimos formas de tentar compreender a dimensão de currículo que as DCNEI afirmam como sendo um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. (Brasil, 2010, p.12)

Essa tarefa tem sido importante para avançarmos dentro do Observatório, quer seja por (i) compreender as práticas do cotidiano como uma das dimensões curriculares e, a partir disso, organizar os contextos de modo a garantir que as crianças possam viver boas experiências de aprendizagens cotidianas; ou, ainda, (ii) por refletir e reconhecer os patrimônios que as crianças têm e, a partir desses, propor modos de articular com aqueles que a humanidade já sistematizou. Dessa mesma maneira, ainda estamos caminhando no sentido de pensar (iii) como comunicar as experiências das crianças no interior das escolas, demon-

strando os modos como elas operam e constroem suas experiências de aprendizagens, ou de perceber como são “capazes de criar mapas intencionais sobre seus percursos de aprendizagem, demonstrando que o desejo em descobrir o mundo estrutura esquemas de ações.” (Fochi, 2015, p.150)

Tanto a ideia de criança como a de currículo atua como postulado do Observatório e guia as reflexões e problematizações que dele emergem. Compreender e significar tais ideias atravessa obrigatoriamente à reflexão sobre a própria prática, sobre o exercício político exercido no cotidiano das escolas.

Considero político tal exercício, pois envolve aquilo que Pinazza (2014, p.55) chama de “uma ação engajada moralmente”, ou seja, trata-se um posicionamento do sujeito, de um modo de estar implicado em um contexto.

“Atuar na educação implica uma ação engajada moralmente e orientada para a compreensão ampliada dos processos educativos, visto pelos seus impactos sobre a vida dos indivíduos e da coletividade, em uma perspectiva temporal que extrapola o plano do imediato”. (Pinazza, 2014, p.55)

Para dizer de outro modo, compreender os impactos daquilo que diariamente estamos fazendo nas creches e pré-escolas demanda desnaturalizar matrizes fortemente constituídas em cada adulto que opera dentro das instituições. Assim, para produzir rupturas, o que buscamos é criar um espaço legítimo para as dúvidas e perguntas. Talvez, dessa forma, seja possível constituir uma “*formação que mobilize os professores, a partir de suas aprendizagens experienciais, providenciando oportunidade de interpretá-las e reconstruí-las por meio do exercício reflexivo individual e coletivo*” (Pinazza 2014, p.55). Esse modelo de formação situa-se naquilo que Oliveira-Formosinho (2016, p.91) compreende como uma “*possibilidade de dar voz e participação ao professor para a tomada de consciência sobre sua atual identidade*” e, para nós, é importante que os professores também protagonizem a experiência educativa para que consigam criar oportunidades para os meninos e as meninas protagonizarem também.

Nesse mesmo sentido, também compreendemos o processo formativo como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) apontam sobre a tipologia de intervenção da Associação Criança, pois afirmam que em tal associação existe um processo de: “*intervenção co-operada (operada conjuntamente), o que implica necessariamente co-laboração (laboração em conjunto). [...] Sendo a Associação Criança uma entidade*

não-oficial, uma associação privada, nunca poderia invocar uma legitimidade que não fosse baseada em um acordo de vontades”. (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2002, p.27, grifos dos autores)

O OBECI se inspira nessa crença, uma vez que as instituições que compõem o grupo de forma “cooperada” buscam conjuntamente realizar ações que qualifiquem o cotidiano das crianças e dos adultos em suas escolas. Da mesma maneira, procuram constituir dentro de cada uma das instituições esse mesmo espírito, para que os profissionais possam “co-laborar” conjuntamente, de modo a legitimar a constituição de um projeto educativo de uma pedagogia em participação.

Ademais, “*essa característica de intervenção co-operada por colaboração exige que haja um genuíno propósito de aceitar uma caminhada em comum. [...] A cooperação exige a progressiva partilha de um referencial educativo*.” (Oliveira-Formosinho; Formosinho 2002, p.27, grifo dos autores)

Em se tratando desse referencial educativo em comum, na seção seguinte, serão apresentadas algumas ideias-chaves da Abordagem da Documentação Pedagógica que norteiam o percurso desse Observatório.

A ABORDAGEM DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA EM PARTICIPAÇÃO

O modo natural, mais econômico, de estar no mundo é aquele que confia o saber no sentido comum e naquele dos chamados especialistas. (MORTARI, 2002, p.155).

Início essa seção destacando, nas palavras de Mortari (2002), que o grande propósito que identifiquei na Abordagem da Documentação Pedagógica é o de recuperar o sujeito epistêmico, de problematizar o nosso “estar no mundo” ou estar em uma instituição educativa nos provocando a assumir a autoria dos percursos que ali são trilhados. Não delegar ao senso comum, tampouco a teorias abstratas, mas conseguir construir uma prática em que a reflexão do próprio estar com as crianças permeia um universo mais profundo de interpretação, situado naquilo que alguns autores têm procurado compreender na constituição do estatuto da Pedagogia enquanto uma ciência praxiológica (Oliveira-Formosinho, 2007; Pinazza, 2014).

Tanto do ponto de vista das crianças como dos

adultos, em cada momento do cotidiano existe uma extraordinária potência para construir conhecimentos. Nós, no entanto, temos tratado como banal, como inútil e, não raro, separamos o cotidiano de todo debate pedagógico. Não resgatamos aspectos produtivos do cotidiano para nos fazer pensar e refletir o próprio estar no cotidiano. No entanto, devemos lembrar que o que é banal e inútil se trata de uma decisão nossa. Nós banalizamos ou evitamos a banalidade.

“Podemos dizer que nos encontramos diante de um saber que nasce das experiências quando as ideias e estratégias que o estruturam constituem a forma emergente de uma prática de reflexão entorno do que é vivido. O vivido é o acontecer das coisas que cada qual vive; a experiência se encontra aí onde o vivido vai acompanhado de pensamento. O saber procede da experiência e, portanto, se mantém em uma relação pensante com o acontecer das coisas”. (Contreras, 2010, p.249-250)

A esse modo de pensar um processo formativo, os adultos e suas experiências também são menos banalizados. Mortari (2002, p.155) alerta que “é difícil encontrar, em instituições destinadas à formação, convites e estímulos para construções do saber a partir de uma interrogação pensante da própria experiência”. Com isso, legitimar os fazeres dos adultos como aspectos a serem refletidos é propor que não se tornem simples usuários dos saberes já consolidados, mas convocá-los a assumirem “a dar corpo à própria presença original” (Mortari 2002, p. 156).

Nesse sentido, parece-me claro que, à medida que o professor desnaturaliza suas práticas, suas propostas com as crianças se estruturam a partir de uma consciência que qualifica a construção da prática pedagógica em que, simultaneamente, acionam e estruturam (i) a capacidade de escutar as crianças, (ii) a organicidade das propostas e do próprio cotidiano no que diz respeito às demandas e necessidades dos meninos e das meninas e (iii) a abertura em transformar os contextos em que estão inseridos.

É nesse cenário que a Abordagem da Documentação Pedagógica aparece, uma vez que “pela especificidade dessa abordagem, perguntar-se sobre as demandas da prática pedagógica, da ação docente e sobre as crianças gera a produção de um conhecimento dinâmico e atualizado” (Fochi, 2015, p.149). É importante refletir que ainda muito se fala em Documentação Pedagógica associando-a apenas ao campo da visibilidade dos percursos das crianças, mais especificamente aos registros, ao documento.

O processo de comunicar as experiências das

crianças na escola é um dos pilares que estruturam a Abordagem da Documentação Pedagógica. Na verdade, Malaguzzi (2001) diz que é uma atitude ética para tornar visível a competência das crianças e, ao mesmo tempo, de tornar pública a importância da instituição e de seus profissionais para os meninos e as meninas. Assim, o momento da comunicação deve ser compreendido em uma perspectiva de processo, de provisoriamente e de resultado. Processos, pois o que interessa comunicar não é o que as crianças fazem ou sabem, mas como as crianças operam para construir seus saberes, quais as estratégias utilizadas ou construídas por elas para alcançar seus desejos, uma vez que: “documentar como aprendem as crianças é uma das questões fundamentais da escola ativa, da escola que valora, respeita e confia na criança, do qual desconhecemos os limites de seu potencial”. (Red territorial de educación infantil de cataluña, 2012, p.14)

Provisoriamente, visto que implica assumir que o conhecimento é provisório. Não estamos falando de verdades únicas e absolutas sobre as crianças, tampouco se deseja que o processo comunicado seja compreendido como um retrato da realidade, ao contrário, é sempre uma forma de interpretação que adultos estão construindo sobre os percursos dos meninos e das meninas na escola. Por fim, resultado, pois existe um compromisso de evidenciar os caminhos que resultaram da ação das crianças em seus projetos pessoais ou em grupos. Mesmo que parcial ou provisório, existem “resultados” a compartilhar, se entendermos o percurso que as crianças vão traçando também como um produto de sua experiência educativa.

No entanto, ainda é pouco destacado que essa etapa de compartilhamento tem sentido e valor educativo quando nascida de reflexão e de resignificação da prática educativa. É por essa razão que, desde o percurso de minha dissertação, tenho optado em falar em Abordagem de Documentação Pedagógica, tentando compreendê-la como algo maior, algo que implicaria uma nova constituição de uma gramática pedagógica que revele a Pedagogia em participação (Oliveira-Formosinho, 2007). Dentro do Observatório, nosso exercício tem sido construir essa gramática, de tal modo a reconhecer as grandes categorias do campo das pedagogias da infância: o tempo, os espaços, os materiais, a organização do grupo e o tipo de intervenção do adulto (Fochi, 2015).

As reflexões dessas grandes categorias ocorrem a partir daquilo que tenho chamado de pilares da Abordagem da Documentação Pedagógica, sendo (i) a observação como uma “tentativa de enxergar e enten-

Abordagem da Documentação Pedagógica

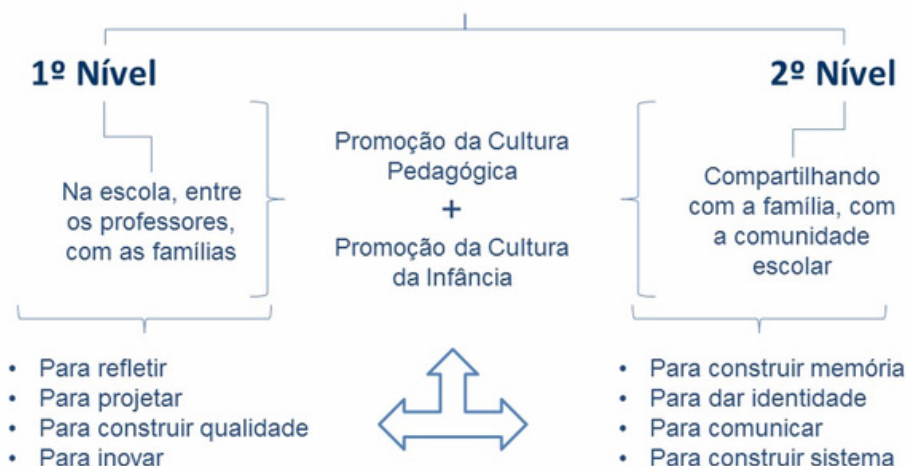


Imagem 2. Níveis da Documentação Pedagógica (2014)

Fonte: Elaboração própria

der o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura pré-determinada de expectativas e normal” (Dahlberg; Moss; Pense, 2003, p.192), (ii) o registro como uma forma de garantir modos concretos de nos enxergar e enxergar as crianças no cotidiano das escolas e (iii) a interpretação para projetar ou progettazione, “como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática” (Dahlberg; Moss; Pense, 2003, p.194), em que a interpretação produzida a partir dos registros e das observações possam propor modos de organizar, planejar e produzir conhecimento com os meninos e as meninas. São esses três pilares que sustentam a função da Abordagem da Documentação Pedagógica, que é a de tornar visíveis as imagens de criança, professor e escola, para problematizar e atualizar nossas concepções e práticas, uma vez que “por meio da documentação, podemos mais facilmente ver e questionar a nossa imagem de criança, os discursos que incorporamos e produzimos e que voz, direitos e posição, a criança adquiriu em nossas instituições, dedicadas à primeira infância”. (Dahlberg; Moss; Pense, 2003, p.200)

Hoyuelos (2006) lembra-nos de que, através da documentação pedagógica, é possível fazer história. Eu diria fazer uma história pedagógica e da criança, “fazer história não é um mero fazer crônica, é algo distinto, é projetar nos fatos e na estrutura da trama” (Hoyuelos, 2006, p.209). Essa tem sido a tarefa perseguida pelo OBECEI, de se compreender capaz de tra-

mar histórias pedagógicas que evidenciem o sentido da experiência humana na coletividade.

Na abordagem da Documentação Pedagógica, considero ter dois níveis focais do trabalho: o primeiro, interno, de construção de uma prática observada, interpretada e registrada para a sua retroalimentação e para a identificação das zonas de construção de conhecimento das crianças. O segundo nível, externo, trata-se da comunicação das crenças e dos valores que a instituição construiu; da comunicação dos modos como as crianças interpretam e elaboram a si mesmas, aos outros e ao mundo, ou seja, é um nível de compartilhamento e diálogo democrático com a comunidade.

Do ponto de vista da formação em contexto, o primeiro nível é estruturante para refletir a respeito do agir do adulto e das crianças, ou seja, compreender e acolher o sentido que emerge da experiência educativa. A partir dessa reflexão, saber projetar a continuidade da ação educativa, o passado é propulsor do futuro, pois, conforme afirma Dewey (2010, p.28), “assim como nenhum homem vive e morre para si mesmo, nenhuma experiência vive e morre para si mesma”.

Ainda nesse primeiro nível da documentação pedagógica, podemos construir qualidade dos contextos educativos, pois é possível observar, registrar e interpretar as condições que estão sendo dadas para as crianças viverem o dia a dia na escola. Nesse mesmo sentido, é para inovar, pois “deixar vestígios da memória, produzir continuidade, refletir, projetar, comunicar, transferir conhecimento são as diversas faces

da documentação que servem para crescer e colocar em discussão o próprio fazer” (Tomaselli, Zocchi, 2009, p. 27), uma vez que dinamizam os modos como o conhecimento pedagógico é gerado e atualizado nos interiores das instituições.

Em suma, pode-se dizer que esse primeiro nível é aquele que cria um espaço de investigação ao perceber o cotidiano da escola como algo que dá o que pensar e, por sua vez, que autoriza e encaminha as tomadas de decisões sobre a criação de um contexto educativo (tempo, espaços, materiais e grupos) de qualidade com base em evidências concretas e refletidas. Ainda é importante destacar que é um momento de produção de conhecimento pedagógico e de autoformação dos profissionais envolvidos.

No segundo nível, o compartilhamento da experiência pedagógica ganha importância, pois, ao deixarmos memória pedagógica sobre o que é feito nas escolas, podemos afirmar a respeito de um momento particular da vida das crianças em espaços institucionais e, mesmo que em um tempo distante, seja possível perpetuar experiências que tenham um particular interesse no acolhimento da universidade das crianças e no respeito aos seus direitos fundamentais.

Como Malaguzzi (2001) sempre afirmou, tornando visíveis as experiências educativas podemos criar e afirmar uma identidade a respeito da instituição de Educação Infantil, da docência com crianças pequenas e, de uma nova imagem de criança, rica, competente, feita de “*cem linguagens*”.

Por fim, também conseguimos criar uma espécie de sistema ao mostrarmos como a cultura infantil é parte integrante de uma cultura adulta, ou, de como as tradições de uma comunidade precisam ser interpretadas, refletidas e, em alguns casos, incorporadas dentro das escolas para que as crianças possam se reconhecer pertencentes a um conjunto de crenças e valores.

Pode-se dizer que o esforço, tanto no primeiro como no segundo nível, é a promoção da cultura da infância e de uma cultura pedagógica. Para tal, a crença é de que a escola é o espaço privilegiado para a garantia dos direitos das crianças e da construção de um estatuto pedagógico que respeite os meninos e meninas e que reconheça na área da pedagogia a possibilidade de inovar e estabelecer-se como ciência que efetivamente contribua com os modos de fazer, pensar e avaliar o que se faz na escola.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de linhas conclusivas, gostaria ainda de destacar os desafios postos ao assumirmos esse modelo de formação como mote para a transformação da prática. Assim, compartilho com Oliveira-Formosinho quando alerta que “*o patrimônio pedagógico disponível com o qual podemos dialogar para construir o presente e o futuro é rico em gramáticas pedagógicas participativas, como pedagogias explícitas*” (2016, p. 95). Para tal, é preciso aliar a herança que os grandes pedagogos como Dewey, Freinet, Malaguzzi, Froebel e tantos outros já construíram e, para além de incorporar deste ou daquele modo, deste ou daquele autor, compreender a mudança de nexos saber-poder presente nos modos como esses e outros autores pensam. Ou seja, é perceber o que “*dizem, falam, abrir-se ao diálogo, à crítica, à aceitação, à contextualização, porque são democráticas*” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 95).

Para que isso ocorra, tenho como hipótese de que a instituição precisa se constituir enquanto uma organização aprendente (Alarcão, 2002). Pensar-se dessa forma significa “*a ideia de que a organização pode encerrar em si mesma a qualidade de aprendente e, ao assumir-se como tal, proporcionar também aos seus membros oportunidades de formação e qualificação*” (Alarcão, 2002, p.220).

As possibilidades implicadas em se colocar a pensar as dinâmicas da instituição e daqueles que ali estão constituindo-a permanentemente podem contribuir com o desenvolvimento de um processo intenso de investigação, de ação, de reflexão e de projeção dos fazeres e saberes ali produzidos. Nesse contexto, “*uma cultura de escola em aprendizagem organizacional [...] cria-se pelo pensamento e pela prática reflexivos que acompanham o desejo de resolver, colaborativamente, os problemas que se colocam*” (Alarcão, 2002, p.222).

Sobretudo, em se tratando de instituições e professores que têm algo a dizer a respeito do que se passa com sua experiência como educador ou educadora, com creche e pré-escola. A pedagogia e a formação, nesse campo, precisam, urgentemente, interessar-se pela visão de quem faz, cria, escuta, pensa e faz emergir algo que nasce desse escutar, pensar, olhar o que faz. Precisamente porque precisa buscar aquele saber que não se coloca por cima do que se vive e que não se desconecta de quem o vive.

NOTAS

¹ A ideia de “autogestão” é advinda das perspec-

tivas pedagógicas de Loris Malaguzzi que sempre perseguiu a descentralização de gestão, dizendo que considerava impossível um bom trabalho enquanto existisse muita distância entre a gestão e o cotidiano das crianças. Nas palavras de Tonucci (1998, p.34), Malaguzzi “defendia a ideia que só com a sensibilidade e o cuidado que se pode dedicar às coisas próximas é que se pode fazer uma experiência de alto nível, assim como merecem as crianças”.

² Para saber mais, ler: FOCHI, P. Afinal, o que os bebês fazem no berçário: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

³ Bruner (1997) diz que “escutar duas explicações contrárias, porém igualmente razoáveis do ‘mesmo’ acontecimento [...]. Nos leva a examinar como duas observações poderiam ‘ver’, suceder as mesmas coisas e sair relatos muito diferentes daquilo que nos aconteceu. Nos desperta” (p.166, grifos do autor).

⁴ Entende-se aqui observáveis por registros feitos a partir de observações do cotidiano e que garantem a possibilidade de serem utilizados para refletir. Os observáveis são, necessariamente, materiais concretos, físicos: fotografias impressas, arquivos de fotografia, arquivos de vídeo, anotações do professor, exemplares de produções das crianças. Em outras palavras, algo que se possa observar posteriormente ao momento em que ocorreu.

⁵ Segundo Coelho (2015, p. 7) “O Proinfância é um programa do governo federal criado em 2007, cujo objetivo principal é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliários para creches e pré-escolas públicas. A sua implementação abrange cinco dimensões: a disponibilização de projetos arquitetônicos padrão, o financiamento de obras, a aquisição de mobiliário e equipamentos, o assessoramento técnico-pedagógico e o custeio de novas matrículas”.

⁶ Essa Escola atende ao último nível da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os números e a idade apresentados na tabela correspondem apenas ao que se refere à Educação Infantil. O número total de matrículas é de 870 crianças e adolescentes, no entanto, no que se refere à Educação Infantil, o número é de apenas 49 crianças, distribuídas em duas turmas de turno parcial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisionadas? In: J. Oliveria-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I: Da sala à Escola*. Porto: Porto.
- Brasil. Ministério da Educação (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil*. Brasília: MEC.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Coelho, R. C. F. (2015). Prefácio. In M. L. R. Flores e S. S. Albuquerque (coord.) *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Contreras, J. D. e Ferré, N. P. L. (2003). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pense, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dahlberg, G. (2015). Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (coord.) *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*, v. 2. Porto Alegre: Penso.
- Dewey, J. (2010). *Experiência e Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Fochi, P. S. (2013). “Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso.
- Gandini, L. e Goldhaber, J. (2002). Duas reflexões sobre a documentação. In C. Edwards L. Gandini (coords) *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

- Mortari, L. (2002). Traçashuellas de um saber. En Diotina, *El perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In V. A. Cancian, S. F. S. Gallina e N. Weschnfelder (org), *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria: Ipê amarelo.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, e M. A. Pinazza (eds.) *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento Profissional dos professores. In J. Formosinho (coord). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2002). A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. En J. Oliveira-Formosinho e T. M. Kishimoto (coods.), *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Pinazza, M. A. (2014). *Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação*. Tese (Livro Docência em Educação Infantil), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-01122014-155847/>.
- Red Territorial De Educación Infantil De Cataluña (2012). *Documentar, una mirada nueva*. Barcelona: Octaedro.
- Rinaldi, C. (2012). Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra.
- Tomaselli, A. e Zocchi, A. (2009). Perché documentare. En Comune di Ferenze. *Linea guida: per i servizi educativi ala prima infanzia*. Azzano São Paulo: Junior.
- Tonucci, F. (1998). Loris: la creatività istituzionale. En *Nostalgia del futuro: liberare esperanze per una nuova cultura dell'infanzia*. Bergamo: Junior.

Fechas: Recepción 28.03.2018. Aceptación: 15.11.2018
 Artigo concluído em 05 de setembro de 2016

Fochi, P. S. (2018). Abordagem da Documentação Pedagógica na Formação em Contextos de Educação Infantil. *RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), 149–158. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Paulo Sergio Fochi

Unisinos, Univ. do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
paulo.fochi@hotmail.com

Doutorando em Educação na linha de Didática (USP), Mestre em Educação na linha Estudos sobre Infância (UFRGS) e Licenciado em Pedagogia (Unopar). Professor do curso de Pedagogia e Coordenador do curso de especialização em Educação Infantil (Unisinos). Pesquisador colaborador do Contextos Integrados em Educação Infantil (USP/ CNPq). Membro da Associação Criança (Braga / Portugal) e Membro do Special Interest Group - SIG Birth to Three (European Early Childhood Education Research Association - EECERA). Coordena o OBECI - (Observatório da Cultura Infantil). Um dos quatro consultores e redatores para a construção do documento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (MEC). Tem publicado no campo da Pedagogia da Infância, Educação Infantil, Bebês e Formação em Contexto.