

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Anelise Auler Hartmann

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE

Passo Fundo

2022

Anelise Auler Hartmann

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof(a).Dr(a). Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Passo Fundo

2022

CIP – Catalogação na Publicação

H333d Hartmann, Anelise Auler
A documentação pedagógica na educação infantil e o desenvolvimento profissional docente [recurso eletrônico] / Anelise Auler Hartmann. – 2022.
2 Mb.; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2022.

1. Educação infantil. 2. Educação – Documentação.
3. Professores – Formação. I. Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira, orientadora. II. Título.

CDU: 373.213

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



PPGEdu
Programa de Pós-Graduação
em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

“A Documentação Pedagógica na Educação Infantil e o Desenvolvimento Profissional Docente”

Elaborada por

ANELISE AULER HARTMANN

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestra em Educação sob a orientação da Prof. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Aprovada em: 06 de junho de 2022
Pela Comissão Examinadora

Prof. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
UPF – Orientadora

Prof. Dr. Valdecir Soligo
(UNIOESTE)

Prof. Dr. Telmo Marcon
(UPF)

Prof. Dra. Adriana Bragagnolo
(UPF)

Prof. Dra. Rosana Farenzena
(UPF)

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ao meu marido, Tiago, e aos meus filhos, Gabriel e Daniel, pelo apoio e incentivo que sempre me deram. Essa conquista é também de vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as oportunidades a mim concedidas.

A minha orientadora, prof. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, pela orientação cuidadosa, segura e enriquecedora. Gratidão pelo aceite e pelo apoio nas escolhas, apresentando-me novas perspectivas.

À prof. Dra. Flávia Eloisa Caimi, por acreditar no meu trabalho e nas minhas ideias.

À prof. Dra. Adriana Bragagnolo e à prof. Dra. Rosana Coronetti Farenzena, pelas importantes contribuições na qualificação, pela disponibilidade, sugestões e reflexões sobre a infância.

Ao prof. Dr. Valdecir Soligo e ao prof. Dr. Telmo Marcon, pela disposição em contribuir com a pesquisa e pelas contribuições na qualificação.

Aos meus pais, Pedro e Lovani, fontes de admiração, inspiração, apoio e segurança em todos os momentos.

Aos meus sogros, Alceu e Nági, professores que partilham de muitas inquietações na área da Educação.

Ao meu marido e companheiro de todos os momentos, Tiago. Gratidão por me incentivar e estar ao meu lado durante este percurso. Pela paciência, abraços, risadas, escuta, ajuda, carinho, presença e cuidado constante.

Aos meus filhos Gabriel e Daniel, fonte inesgotável de amor, incentivo para aprender cada vez mais. Gratidão por me tornarem mãe.

As minhas colegas, Vânia, Vanessa, Márcia, Marta e Jane pelas conversas, apoio e compreensão em todos os momentos.

À Luciana, amiga querida, pela presença e apoio.

A todas as crianças de quem tive o prazer e a oportunidade de ser professora, compartilhando momentos únicos de aprendizado e descobertas.

Invece il cento c'è

Il bambino
è fatto di cento.
Il bambino há
cento lingue
cento mani
cento pensieri
cento modi di pensare
di giocare e di parlare
cento sempre cento
modi di ascoltare
di stupire di amare
cento allegrie
per cantare e capire
cento mondi
da scoprire
cento mondi
da inventare
cento mondi
da sognare.
Il bambino ha
cento lingue
(e poi cento, cento, cento)
ma gliene rubano novantanove.
La scuola e la cultura
gli separano la testa dal corpo.
Gli dicono:
di pensare senza mani
di fare senza testa
di ascoltare e di non parlare
di capire senza allegrie
di amare e di stupirsi
solo a Pasqua e a Natale.
Gli dicono:
di scoprire il mondo che già c'è
e di cento
gliene rubano novantanove.
Gli dicono:
che il gioco e il lavoro
la realtà e la fantasia
la scienza e l'immaginazione
il cielo e la terra
la ragione e il sogno
sono cose
che non stanno insieme.

Gli dicono insomma
che il cento non c'è.
Il bambino disse:
invece el cento c'è.

Loris Malaguzzi

De jeito nenhum. As cem estão lá

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem linguagens
e cem mãos
cem pensamentos
cem maneiras de pensar
de brincar e de falar.
Cem e sempre cem
modos de escutar
de se maravilhar, de amar
cem alegrias
para cantar e compreender
cem mundos
para descobrir
cem mundos
para inventar
cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(mais cem, cem e cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem à criança:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegria
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem à criança:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubam-lhe noventa e nove.
Dizem à criança:
que o jogo e o trabalho,
a realidade e a fantasia,
a ciência e a imaginação,
o céu e a terra,
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

E assim dizem à criança
que as cem não existem.
A criança diz:
De jeito nenhum. As cem existem.

Loris Malaguzzi
(Traduzido por Lella Gandini)

RESUMO

São inegáveis os avanços que a Educação Infantil tem alcançado nas últimas décadas, especialmente visível nas concepções e orientações presentes nos documentos norteadores das políticas para essa etapa da Educação Básica. Dentre esses avanços, destaca-se o reconhecimento da criança como um sujeito social de direitos, que deve ser protagonista de seu desenvolvimento, em interlocução com seus pares, com os adultos e com o ambiente. A escola é, por excelência, um espaço de socialização onde os sujeitos interagem dialogicamente e se inserem nas formas da cultura, palco central para que a criança possa protagonizar seus processos de aprendizagem e constituir-se socialmente. Nessa direção, a pesquisa investigou a relação entre documentação pedagógica, reflexão e qualificação docente na Educação Infantil, a partir da questão: Quais as possibilidades da prática da documentação pedagógica ser utilizada como estratégia de reflexão e desenvolvimento profissional docente? A dissertação adotou como objetivo geral investigar qual é a relação e o ponto de convergência entre documentação pedagógica e desenvolvimento profissional docente. Como procedimento metodológico, foi realizada uma pesquisa qualitativa, amparada pela revisão bibliográfica e documental. A dissertação divide-se em três capítulos principais (para além das considerações iniciais e finais). No primeiro, discute-se o conteúdo da proposta de documentação pedagógica fundada por Loris Malaguzzi. Nele, tematiza-se seus usos, concepções e nortes, como o ensino e aprendizagem ocorrido por meio das relações, o conceito das cem linguagens das crianças e a integração da documentação pedagógica por meio dos processos de observação, registro e reflexão. Em seguida, no segundo capítulo, partimos do reconhecimento da legislação vigente no Brasil, na atualidade, sobre o campo da Educação Infantil, apresentando-se o percurso histórico do estabelecimento da Educação Infantil no Brasil, como nível de ensino e direito das crianças. A investigação pautou-se na concepção de criança como pessoa, sujeito de direitos e produtora de cultura, e de infância como categoria social, amparado no pensamento de Barbosa (2006), Oliveira (2011), entre outros. A política de formação de professores fica enfatizada através da legislação vigente e documentos curriculares norteadores da educação nacional. Por fim, no terceiro capítulo, analisa-se o conceito de professor reflexivo sob a ótica de Freire (1968, 1996), Schön (1998), Zeichner (1993, 2008) e Contreras (1999), que nas suas pesquisas defendem e enfatizam a importância do profissional que reflete sobre suas ações. Na continuidade, realizou-se uma análise do conceito de desenvolvimento profissional docente em interlocução com a documentação pedagógica enfatizada especificamente pela reflexão do professor sobre a sua própria prática, num processo reflexivo e dialético. Com base nesses dados procurou-se situar

a documentação pedagógica como atividade docente que estreita o diálogo entre teoria e prática, a fim de possibilitar uma atitude mais consciente, intencional e reflexiva em relação à prática docente. Tal atitude auxilia a criar condições para o desenvolvimento máximo das qualidades humanas nas crianças e oportunidade de desenvolvimento profissional docente. Esta análise, espera-se, estende à Educação Infantil a possibilidade de questionar pressupostos naturalizados na prática pedagógica, ampliando possibilidades de pensar sobre as condições de qualificação do profissional da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; documentação pedagógica; professor reflexivo; desenvolvimento profissional Docente.

ABSTRACT

The advances that Early Childhood Education has achieved in recent decades are undeniable, especially visible in the conceptions and guidelines present in the policy documents for this stage of Basic Education. Among these advances, there is the recognition of the child as a social subject with rights, who must be the protagonist of his development, in dialogue with his peers, with adults and with the environment. The school is, for excellence, a space for socialization where subjects interact dialogically and are inserted in the forms of culture, central stage for the child to be the protagonist of his learning processes and to constitute themselves socially. In this direction, the research investigated the relationship between pedagogical documentation, reflection and teacher qualification in Early Childhood Education, based on the question: What are the possibilities for the practice of pedagogical documentation to be used as a strategy for reflection and teacher professional development? The dissertation adopted as a general objective to investigate what the relationship and the point of convergence between pedagogical documentation and teacher professional development is. As a methodological procedure, a qualitative research was carried out, supported by a bibliographic and documental review. The dissertation is divided into three main chapters (in addition to the initial and final considerations). In the first one, the content of the pedagogical documentation proposal founded by Loris Malaguzzi is discussed. In it, its uses, conceptions and guidelines are discussed, such as teaching and learning through relationships, the concept of one hundred languages for children and the integration of pedagogical documentation through the processes of observation, recording and reflection. Then, in the second chapter, we start from the recognition of the current legislation in Brazil, on the field of Early Childhood Education, presenting the historical course of the establishment of Early Childhood Education in Brazil, as a level of education and children's rights. The investigation was based on the conception of the child as a person, subject of rights and producer of culture, and of childhood as a social category, supported by the thinking of Barbosa (2006), Oliveira (2011), among others. The teacher training policy is emphasized through current legislation and curricular documents that guide national education. Finally, in the third chapter, the concept of reflective teacher is analyzed from the perspective of Freire (1968, 1996), Schön (1998), Zeichner (1993, 2008) and Contreras (1999), who in their research defended and emphasized the importance of the professional who reflects on their actions. Continuing, an analysis of the concept of teacher professional development was carried out in dialogue with the pedagogical documentation specifically emphasized by the teacher's reflection on his own practice, in a reflective and dialectical

process. Based on these data, we sought to situate the pedagogical documentation as a teaching activity that narrows the dialogue between theory and practice, in order to enable a more conscious, intentional and reflective attitude in relation to teaching practice. Such an attitude helps to create conditions for the maximum development of human qualities in children and an opportunity for professional teacher development. This analysis, it is hoped, extends to Early Childhood Education the possibility of questioning assumptions naturalized in pedagogical practice, expanding possibilities of thinking about the qualification conditions of Early Childhood Education professionals.

Keywords: Early Childhood Education; pedagogical documentation; reflective teacher; teacher professional development.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1- Criança..	15
Figura 2 – Mapa da Itália.....	46
Figura 3 – Mapa da região Emilia Romagna, localização de Reggio Emilia.....	46
Figura 4 – Capa da revista que confere à Reggio Emilia o título de melhores escolas de Educação Infantil.....	47
Figura 5 – A revista indicou a Escola Diana para representar todas as pré-escolas de Reggio Emilia.....	47
Figura 6 – Loris Malaguzzi.....	48
Figura 7 – Voluntariado na construção da escola.....	50
Figura 8 – Crianças brincando em 1963.....	51
Figura 9 – Organização do ambiente escolar em Reggio Emilia.....	53
Figura 10 – Organização do ambiente em escola de Reggio Emilia.....	53
Figura 11 – Crianças explorando diferentes materiais em escola de Reggio Emilia.....	56
Figura 12 – Potencialidades.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Produção Científica BDTD/CAPES.....	24
Quadro 2 – Campos de experiências / BNCC.....	69
Quadro 3 – Competências específicas / BNC-Formação.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

IBICIT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

RCG – Referencial Curricular Gaúcho

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEDUC – Secretaria do Estado da Educação do Rio Grande do Sul

UPF – Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

1 SOBRE A PESQUISA: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS.....	15
1.1 A pesquisa e sua intencionalidade: o trajeto percorrido.....	15
1.2 Produção científica sobre documentação pedagógica: diálogos com o desenvolvimento profissional docente.....	22
2 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: TORNANDO VISÍVEIS OS PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
2.1 Afinal, o que é documentação pedagógica?.....	29
2.2 Os pilares da documentação pedagógica: observação, registro e reflexão.....	39
2.2.1 Observação.....	40
2.2.2 Registro.....	42
2.2.3 Reflexão.....	44
2.3 Como tudo começou.....	46
3 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A LITERATURA ACADÊMICA.....	60
3.1 Os marcos legais da Educação Infantil: políticas educacionais e curriculares.....	60
3.2 Aspectos históricos da construção da infância: a voz dos autores da Educação Infantil..	73
3.3 A formação dos professores da Educação Infantil.....	85
4. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	93
4.1 O professor reflexivo.....	93
4.2 O desenvolvimento profissional docente mediante a prática da documentação pedagógica.....	104
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	119

1 SOBRE A PESQUISA: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Uma pesquisa procura responder, mesmo que provisoriamente, a algumas questões e, ao mesmo tempo, lança outras. O estudo realizado surgiu das minhas inquietações e reflexões, dos encontros e desencontros, das observações, do olhar atento e inquieto, e dos diálogos com as inquietações dos outros, sobre a complexidade das práticas docentes e da constante e necessária qualificação profissional na Educação Infantil.

1.1 A pesquisa e sua intencionalidade: o trajeto percorrido

Figura 1- Criança.



Fonte: Arquivo pessoal.

Uma fotografia e, com ela, ressurgem as lembranças. Da criança que fui, da pessoa que me constitui, das escolhas feitas. Uma trajetória cheia de conquistas, de muito aprendizado, e que hoje me fazem ir em busca de respostas, como uma espiral de construção de saberes, de relações e de desejos que trazem um caminhar repleto de novidades e conhecimento.

Ao ingressar no Magistério, modalidade de Ensino Médio que visa à formação de professores (atualmente denominado Curso Normal), em meados de 1997, estávamos no Brasil, passando pela implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9394/1996). Lei esta que regulamenta a educação no Brasil e que reconhece a Educação Infantil como etapa da Educação Básica. As concepções que permeavam a Educação Infantil até então eram baseadas no cuidar, o que marcava o caráter social que era dado pelas instituições que mantinham esse serviço. No momento não se sabia ainda tudo o que seria necessário para a efetivação do processo em que o **educar** fosse implementado e reconhecido nesta etapa.

As relações entre o cuidar e o educar estabelecem ações pedagógicas baseadas em uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitam a

diversidade e as singularidades da infância.

Em 1999, ingresso no Ensino Superior, especificamente na Licenciatura em Pedagogia na Universidade de Passo Fundo – Campus Carazinho, que promoveu habilitação específica para a Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que iniciava a jornada acadêmica, realizava o estágio obrigatório do curso Magistério em uma turma de terceira série em uma escola municipal de Carazinho.

No campo profissional, logo estive engajada com a docência, inicialmente como auxiliar de turma na Educação Infantil em uma escola na periferia do município, que embora tenha sido um período curto no segundo semestre de 1999, acrescentou uma bagagem muito grande de empatia e auxílio ao próximo, devido às condições precárias de subsistência dos moradores do bairro e da comunidade escolar. Neste período, embora a Educação Infantil já fizesse parte da Educação Básica de acordo com a LDBEN, ainda havia um grande caminho a ser trilhado para que as ações exclusivamente assistenciais fossem rompidas e o caráter educativo das escolas de Educação Infantil fosse reconhecido. Na época, houve grande esforço na promoção de atualizações, capacitações e formações constantes aos grupos escolares.

No ano seguinte, iniciava de fato a jornada docente como professora titular na rede privada, onde ministrava aulas da disciplina de Língua Inglesa, primeiramente da quinta à oitava série, e já no ano seguinte, ampliava a carga horária para trabalho com esta disciplina, a partir das turmas de Educação Infantil, inclusive, com a oferta de trabalho em mais uma escola particular, também com a disciplina de Língua Inglesa nas turmas da Educação Infantil até a oitava série.

No início do ano de 2002 (mesmo ano que em dezembro colava grau no curso de Pedagogia), passei no concurso do Magistério Público Estadual, assumindo carga horária de 20h semanais, mantendo o trabalho na Rede Pública com os anos iniciais do Ensino Fundamental e na Rede Privada com a disciplina de Língua Inglesa.

Na Rede Estadual, inicialmente trabalhei com a docência dos anos iniciais (quarta série, depois com a alfabetização na turma de primeira série), posteriormente exerci a função de vice-diretora e depois de coordenadora pedagógica, em uma escola estadual de atendimento exclusivo aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a qual permaneci até o final de 2015. Por um período também trabalhei com o Ensino Médio, curso Normal com a disciplina de Didática. Ao participar da gestão de escola, as questões administrativas vão sendo incorporadas com maior proporção à rotina e é possível olhar “externamente” para algumas questões que no dia a dia com os alunos ficam imperceptíveis, como a visão de que o professor é visto como referência para a solução de todas as questões que surgem (em atendimento às crianças e suas

famílias), apesar de nem sempre estar preparado para compreender e solucionar tais questões. O que fez com que houvesse a reflexão de que o professor exerce a profissão do conhecimento, uma vez que o saber é o elemento legitimador do professor e justifica seu trabalho com o compromisso de transformar o seu conhecimento em aprendizagem significativa para os alunos.

Na coordenação pedagógica (função exercida pelo maior período), foi o tempo que possibilitou a aproximação com a formação dos professores, o apoio às questões pedagógicas e à reflexão sobre a prática cotidiana. Muitos momentos de interlocução e diálogo entre os membros da escola foram oportunizados para que houvesse maior compreensão sobre os fazeres pedagógicos, e para que todos pudessem compartilhar experiências. Os assuntos que mais causavam discussão eram: a escrita de pareceres descritivos¹, avaliação e alfabetização, e embora esses assuntos fossem reiteradamente estudados e problematizados, sempre voltavam para uma nova discussão.

Em 2008, recebi nomeação para o Magistério Público Municipal como professora de Educação Infantil. Trabalhei com turmas de maternal e pré-escola. Em razão da inserção como docente da Educação Infantil e das demandas de cada momento, houve a necessidade de discutir questões que envolvem a educação de crianças pequenas, de aprofundar os conhecimentos sobre a infância e sobre os processos educativos e pedagógicos ocorridos na escola. Foi um tempo de estudo e aprendizado com os pequenos. Em 2016, assumi a função de Diretora de EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), estabelecendo uma permuta da Rede Estadual para a Municipal.

Ao compor a gestão de uma escola de Educação Infantil, envolvi-me mais com as questões administrativas, observando as necessidades e particularidades de cada espaço que compõe uma escola para a infância, promovendo um melhor relacionamento e desenvolvimento das atividades. Passei também a perceber a rotina escolar com o olhar de investigadora, percebendo que é imprescindível exercitar a empatia e o diálogo, acolhendo e valorizando as diferenças, e sempre, tomando decisões com ética e democracia.

Menos de uma década havia passado desde a nomeação para o Magistério Público Municipal, até que em 2017, iniciei o trabalho na minha função atual de coordenadora pedagógica da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Carazinho, onde trabalho diretamente com quinze escolas de Educação Infantil da Rede Municipal, três escolas de Ensino Fundamental que prestam atendimento à pré-escola e uma turma em escola da zona

¹ Nesta escola e neste período era utilizado o termo parecer descritivo, embora atualmente prefira a adequação para relatório de aprendizagem, conforme proposto por Jussara Hoffmann na obra **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

rural, situada no distrito municipal de São Bento. Em 2019, desvinculei-me totalmente da Rede Estadual para assumir mais um concurso de 20h na Rede Municipal.

Gosto muito do meu trabalho, das especificidades e nuances da infância, do apoio metodológico em suporte ao dia a dia escolar, da pesquisa e da investigação em prol a uma qualificação pedagógica nas escolas de Educação Infantil, da formação e atualização dos profissionais, da organização didática e análise da legislação vigente. Pensando em tudo isso e num aprimoramento profissional cada vez maior que, no inverno de 2019, ingressei no Mestrado em Educação na Universidade de Passo Fundo (UPF). As inquietudes e os encantamentos pela área da infância são a propulsão para aprender cada vez mais.

A Educação Infantil passou por diversas representações e funções na/para a sociedade ao longo da história. Desde a implantação da LDBEN, em 1996, muito já se avançou em termos de constituição deste espaço escolar, especialmente para os “adultos e as crianças que fazem dessa instituição um espaço de cuidados, de socialização, de aprendizagem e de educação. Isso resulta do fato de que, nas últimas décadas, os diversos segmentos da sociedade têm voltado sua atenção para as necessidades das crianças em contextos de vida coletiva”. (FOCHI, 2015, p. 31)

A escola enquanto ambiente seguro, acolhedor, desafiador, com pessoas comprometidas e interessadas, é um espaço de promoção e de apoio para as crianças em suas descobertas, explorações e aprendizagens. É fundamental a disponibilidade em aceitar a criança como ela é, conhecendo, percebendo, escutando, entendendo e valorizando cada uma na sua individualidade. Assim, a escola configura-se em um ambiente favorável, de qualidade e de referência para os pequenos.

O trabalho na Educação Infantil baseado nos desejos, questionamentos e histórias de cada criança e do grupo, permitem que o professor identifique as potencialidades do seu planejamento. As propostas são ofertadas para as crianças e com elas. Isso significa que o planejamento das propostas para as crianças aceita o imprevisível. O trabalho que aceite situações nem sempre previsíveis demanda um bom planejamento, bem estruturado e com muita intencionalidade, e confere ao professor segurança para agir e alicerce a seu fazer pedagógico.

Todo o planejamento pedagógico parte do pressuposto da intenção do professor para/com aquela atividade, com isso há grande avanço na compreensão da complexidade do processo educativo e do valor de intervir intencional e conscientemente. É preciso superação de algumas práticas que se apresentam com maior frequência, como a pesquisa de atividades em plataformas de pesquisa *online*, que são colocadas em prática, devido à sua estética, sem

um maior aprofundamento em relação aos seus objetivos e, por vezes, totalmente descontextualizadas. A utilização de apostilas e livros didáticos na Educação Infantil também se mostra ineficiente por estabelecer práticas escolarizantes e padronizadas, onde o professor tem pouca ou nenhuma possibilidade de interação intencional e objetivada para as necessidades de seu grupo. Percebe-se também a prática do cumprimento de tarefas, pelas quais o professor passa a ser tarefeiro, cumprindo com a burocracia, que propõe atividades pelo simples cumprimento de carga horária, que disponibiliza tempo de brincadeiras pelo simples ato de brincar. Práticas descontextualizadas e que colocam em dúvida toda a intencionalidade pedagógica da Educação Infantil.

A presente pesquisa tem como inspiração um modelo internacional de Educação Infantil, com tradição e práticas consolidadas. Neste caso, foi escolhida a experiência de Reggio Emilia, reconhecida internacionalmente pela qualidade da educação na primeira infância. É importante destacar que a escolha se trata de um recorte e não desmerece outras experiências também consolidadas.

Ao conhecer aspectos de destaque nessa abordagem, a prática da documentação pedagógica chama a atenção, devido ao fato de promoção de momentos reflexivos, que subsidiam o repensar docente. Na abordagem de Reggio Emilia, a documentação é um processo amplo que tem como objetivo tornar visível o trabalho pedagógico e a aprendizagem das crianças, conferindo sentido à prática vivida no dia a dia da escola. Assim, o professor assume papel reflexivo e investigativo.

A prática da documentação pedagógica é possibilitada, devido a sua plasticidade, pois é somente necessária a mobilização e vontade dos profissionais envolvidos, não sendo necessários investimentos ou mudanças significativas no ambiente. Toda a abordagem italiana tem o foco no desenvolvimento de uma criança integral, percebida na sua integralidade, que além de ser observada e analisada, é ouvida e tem possibilidade de expressar-se de diversas maneiras.

A Educação Infantil pode ser consciente e reflexiva, que objetiva e fundamenta seu trabalho. Conforme explicita Dahlberg (2016b, p. 229),

a documentação pedagógica promove a ideia da escola como um lugar de prática política democrática, permitindo que cidadãos, jovens e idosos envolvam-se em questões importantes, tais como a infância, o cuidado infantil, a educação e o conhecimento. É uma prática que abre um espaço público, um fórum na sociedade civil, onde discursos dominantes podem ser visualizados e negociados. (DAHLBERG, 2016b, p. 229)

A documentação pedagógica tem importante papel no estabelecimento de uma relação consciente do professor para com o seu trabalho no processo de humanização e

desenvolvimento máximo das crianças. A documentação possibilita análise do papel do professor com o seu grupo, dá visibilidade ao que acontece com as crianças nos diversos momentos da rotina, possibilita maior compreensão sobre as formas de aprender de cada um, as suas realizações e os processos de aprendizagem que ocorrem durante o trabalho educativo, possibilita o aperfeiçoamento do trabalho docente, amplia os espaços de aprendizagem, percebe os modos de ser e agir de cada criança nos espaços coletivos.

Quando há documentação do processo pedagógico, há também uma maior organização da prática, pois assim, o professor consegue aprofundar o entendimento da forma como a criança aprende e se desenvolve, bem como consegue refletir sobre o seu próprio trabalho.

A documentação pedagógica é mais que um compilado de elementos (textos, tarefas, instruções, fotos, filmes e tudo mais que se quiser acrescentar), a junção dos elementos componentes é importante, mas para que a documentação cumpra seu destino, é essencial: refletir sobre a efetividade do trabalho docente (unindo teoria e prática) que fica evidente na qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento alcançados pelas crianças.

A documentação é composta pelo ato de observar, registrar e refletir, o que torna o “trabalho pedagógico visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação”. (DAHLBERG, 2016b, p.229). A reflexão e a análise possibilitam o compartilhamento de interpretações, para contemplar o passado, compreender o presente e projetar o futuro do trabalho. Assim, é possível a superação de uma visão superficial acerca do que é e para que serve a documentação pedagógica, e sua influência sobre o trabalho com intencionalidade na Educação Infantil.

É distanciando-se do seu fazer que o professor consegue perceber sua própria atuação, quais os avanços e quais as dificuldades de cada criança. Assim, percebe o processo de ensino e aprendizagem na sua turma, e de que modo pode promover novas oportunidades de experiências, reverenciando também, suas próprias aprendizagens enquanto professor. Ao documentar, o professor vai construindo significados para o que realiza, para o que ensina, para o que os seus alunos aprendem. Ao assumir o compromisso de reflexão sobre o que foi realizado, e de aprendizado sobre a sua própria prática é estabelecido um elo consciente entre a teoria e a prática, através do confronto entre a realidade observada e registrada com a análise dos aspectos que determinam os modos de seu proceder e agir ao longo do seu trabalho educativo.

A prática da documentação pedagógica contribui para a aprendizagem das crianças e para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico docente, pois favorece a formação dos professores, quando lhes faculta observar, registrar e refletir acerca de suas intenções

educativas. Revisitar o vivido durante as propostas pedagógicas também beneficia as crianças, as famílias e a equipe pedagógica.

O registro produzido com imagens, fotografias, produção e pesquisa dos alunos proporcionam momentos de lembrar, reelaborar e se inspirar através do seu próprio percurso. Ao apresentar esses registros às crianças, o professor ativa a memória da turma e estabelece conexões com outras aprendizagens. As crianças conseguem refletir sobre os assuntos evidenciados; partilhando, construindo e ampliando conhecimento, e criando novas possibilidades para as aprendizagens já conquistadas, tomando consciência do que foi aprendido.

Expor a documentação nas paredes das escolas ajuda a compartilhar com as famílias os processos de aprendizagem da criança, os processos escolares se tornam transparentes e visíveis. Estabelecendo assim, relações e parcerias com a família, pois é difícil se tornar parceiro de algo que não se conhece. Outros professores também podem acompanhar a trajetória da turma, contribuir com sugestões e também se inspirar, levando consigo ideias para enriquecer suas práticas. A instituição se beneficia quando reconhece sua identidade com base nas práticas vivenciadas e que passam a ficar evidentes na proposta político-pedagógica.

A retomada das propostas com base na reflexão e na avaliação encaminha o professor a planejar novas atividades. Há de se considerar que a documentação que expõe os percursos de aprendizagem torna as crianças conscientes dos seus trabalhos e das considerações dos adultos pelos seus trabalhos, ajudando os professores na avaliação dos resultados de suas atividades e contribuindo para seu próprio avanço profissional. O professor pode aprimorar sua prática através da autorreflexão, possibilitando e ampliando o desenvolvimento profissional docente, foco principal desta pesquisa.

Com a delimitação do tema, faz-se possível a constituição do seguinte problema de pesquisa:

Quais as possibilidades da prática da documentação pedagógica ser utilizada como estratégia de reflexão e desenvolvimento profissional docente?

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa consiste em **investigar qual é a relação e o ponto de convergência entre documentação pedagógica e desenvolvimento profissional docente**. A partir do objetivo geral proposto, definem-se os seguintes objetivos específicos para esta pesquisa: a) conhecer a história, os princípios e as práticas da abordagem educacional que se constitui nas escolas em Reggio Emilia (Itália), reconhecida internacionalmente pela vivacidade e atualidade do que propõe para a educação da primeira etapa da vida, enquanto

elemento da cultura pedagógica italiana; b) entender o conceito de documentação pedagógica, e compreender as possibilidades decorrentes desta documentação, enquanto cultura organizacional e pedagógica; c) analisar as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação na Educação Infantil, enquanto elemento constitutivo de uma identidade pedagógica; d) conceituar a prática da documentação pedagógica, estabelecendo sua contribuição na formação de professores, enquanto fonte e oportunidade de reflexão e desenvolvimento profissional docente.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza como estratégia a revisão documental e bibliográfica. A estrutura do presente texto está composta por mais três capítulos além deste. O capítulo 2 “documentação pedagógica: tornando visíveis os processos formativos na Educação Infantil”, contextualiza o assunto documentação pedagógica em Reggio Emilia (Itália) e por meio de revisão bibliográfica situa o leitor na temática. O capítulo 3 “concepções de infância na contemporaneidade: os marcos legais da Educação Infantil e a literatura acadêmica” apresenta o resultado do estudo documental e bibliográfico acerca dos marcos legais que constituem a Educação Infantil com suas políticas educacionais e curriculares, apresenta a constituição da criança e da infância sob a voz dos autores contemporâneos da área, e apresenta aspectos da formação dos professores da Educação Infantil. Por fim, no capítulo 4 “documentação pedagógica e desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil”, é realizada a análise e a aproximação da documentação pedagógica com o desenvolvimento profissional docente, oportunizados por meio da reflexão do trabalho do professor.

Acredita-se que a reflexão é pensar sobre a prática realizada, dando oportunidade de aperfeiçoamento docente sob a luz de um referencial teórico.

1.2 Produção científica sobre documentação pedagógica: diálogos com o desenvolvimento profissional docente

Na escrita de um processo de pesquisa fica evidente o desafio de encontrar palavras e ideias que representem as inquietações do pesquisador. Associo-me as palavras de Park (2020, p. 17), que realiza uma interessante reflexão sobre o trabalho com formação, no qual os formadores se transformam em “garimpadores de ideias, em viajantes que divagam diante de paisagens inusitadas, capazes de riscos, ousadias, de tentativas de reescritas diante de um

palimpsesto² sempre revisitado”. Considero o processo de pesquisa também como um garimpo de experiências, ideias, palavras e sínteses que precisam ser escritas, descritas, narradas e organizadas de tal forma que haja a compreensão do leitor. É um processo continuamente revisitado e constantemente reorganizado para que seja possível responder às inquietações que deram origem ao processo de pesquisa.

A partir das inquietações pessoais apresentadas anteriormente sobre a utilização da documentação pedagógica e seus momentos reflexivos, como subsídio para o desenvolvimento profissional docente, fez-se necessário o diálogo com outros trabalhos e pesquisas sobre o mesmo assunto. A tecnologia facilita o acesso ao material publicado (dissertações e teses).

Para a pesquisa, utilizou-se o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT), na internet e, por meio dele, foi realizada uma pesquisa inicial com o descritor: “*documentação pedagógica*”, que encontrou inicialmente dezesseis (16) resultados.

Na sequência, foi realizada pesquisa no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴, que disponibiliza um Catálogo de Teses e Dissertações, utilizando-se o descritor “*documentação pedagógica*”, que encontrou setenta e quatro (74) resultados.

Os trabalhos apresentavam variáveis, e muitos foram desconsiderados por apresentarem outras análises para a temática e por terem objetivos muito distintos da proposta desta pesquisa. A partir da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, selecionaram-se aqueles que se aproximaram com a qualificação docente desencadeada pela prática da reflexão e documentação pedagógica, objeto desta pesquisa. Os estudos escolhidos, num total geral de oito, seguem identificados no quadro 1.

² **Palimpsesto** - Manuscrito em pergaminho que, após ser raspado e polido, era novamente aproveitado para a escrita de outros textos (prática usual na Idade Média). Fonte: <https://www.dicio.com.br/palimpsesto/> Acesso em: 30 de maio de 2021.

³ **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD** – Disponível em: <https://btdt.ibict.br/vufind/> Acesso em: 28 de maio de 2021.

⁴ **CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 28 de maio de 2021.

Quadro 1- Produção Científica BDTD/CAPES

	Produção	Autor	Título
01	Tese – Universidade Estadual Paulista – UNESP – 2009	Cristina Nogueira de Mendonça	A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na Educação Infantil.
02	Tese – Universidade de São Paulo – USP – 2011	Amanda Cristina Teagno Lopes Marques	A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil.
03	Dissertação – Universidade de São Paulo – USP – 2011	Nayara Vicari de Paiva Baracho	A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro.
04	Dissertação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-RS – 2018.	Maria Júlia de Oliveira Dias	Percursos da formação do professor para uso da documentação pedagógica como registro histórico.
05	Dissertação – Universidade Federal da Bahia – UFBA – 2019.	Gilmaria Ribeiro da Cunha	Documentação pedagógica no cotidiano da Educação Infantil.
06	Tese – Universidade de São Paulo – USP – 2019.	Paulo Sérgio Fochi	A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI.
07	Dissertação – Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL – 2019	Onileida de Souza Matta Guimarães	O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa com professoras na Educação Infantil: um encontro com o princípio ético.
08	Dissertação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – 2020.	Marcia Ribeiro Ferreira Nielsen	A poética da escuta: o olhar do coordenador pedagógico na documentação pedagógica como processo reflexivo na formação do professor.

Fonte: Elaboração autoral, 2021.

As pesquisas apresentam diferenças entre si e diferentes pensamentos que envolvem a documentação pedagógica com o processo reflexivo do professor. A seguir, é possível identificar algumas particularidades de cada uma delas.

A pesquisa de Mendonça (2009) conclui que a documentação pedagógica é “uma atividade docente que estabelece, por meio de ações intencionalmente planejadas, uma relação consciente do professor com seu trabalho voltado para o desenvolvimento do processo humanizador de seus alunos”. (MENDONÇA, 2009, p.126). E estabelece algumas constatações sobre documentação: a) a documentação pedagógica faz parte da atividade docente, e apresenta como características fundamentais a intencionalidade e a reflexão, superando o espontaneísmo; b) o ato de documentar é levar a termo um conjunto de ações intencionais que visam mapear e analisar as aprendizagens construídas pelas crianças; c) geralmente há uma teoria sobre o pensar e o agir do professor, mas nem sempre ela é evidente; d) condições concretas e objetivas de trabalho. A reflexão é um processo a ser aprendido e exercitado com afinco para que se transforme em hábito.

A tese de Marques (2011) defende que a prática de registro e de documentação devem ser concebidos para além de uma postura individual, na qual é o professor que registra, ou de uma postura organizacional, em que os registros são incorporados à cultura escolar, e devem ser incorporados ao projeto político-pedagógico da Educação Infantil (a autora salienta que a documentação pedagógica não se constitui somente na Educação Infantil, mas que, ao ser adotada como postura pedagógica por professores, pode ser vivenciada em outros níveis de ensino, desde que consideradas as características do contexto e de cada faixa etária). Sobre o projeto político-pedagógico, salienta que a incorporação do registro e da documentação nas práticas pedagógicas favorece a análise de práticas e concepções. Ressalta que a documentação deve ser assumida por todo o coletivo escolar, “como atividade intencional e objeto de reflexão, não se trata simplesmente de incorporar modalidades de documentação, e documentar por documentar, mas de tornar essa produção objeto de análise, o que não é tarefa simples”. (MARQUES, 2011, p.366)

O estudo de Baracho (2011) afirma a ideia de que, por meio da documentação, é possível perceber a intencionalidade do professor e se a ação docente está a serviço das ideias, experiências e hipóteses das crianças. A documentação é percebida como um instrumento que possibilita a construção de novos conhecimentos docentes, e como possibilidade de estabelecimento de importante canal de diálogo entre crianças, professores e famílias. “Cria-se um espaço para a reflexão e o debate dentro da escola, e as práticas podem ser revistas e

ressignificadas com vistas a melhorias no processo ensino e aprendizagem, sendo estratégia de formação continuada a ser empregada pelos gestores”. (BARACHO, 2011, p.219).

O trabalho de Dias (2018) considera o processo reflexivo como uma ação fundamental na constituição de novas ideias, estabelecendo relações e compreendendo “as ações sob a perspectiva do outro e com o outro”. (DIAS, 2018, p.73). As reflexões sobre os registros da experiência de documentação pedagógica possibilitam a “oportunidade de buscar soluções para aperfeiçoamento da prática”. (DIAS, 2018, p.72). A possibilidade de reflexão no encontro entre docentes contribui para o desenvolvimento profissional e o enriquecimento de práticas, principalmente se realizado na coletividade.

A pesquisa de Cunha (2019) identifica que a documentação pedagógica é um instrumento da pesquisa da ação docente e por meio dela, o professor pode ser pesquisador do seu próprio fazer, da sua realidade. A atitude reflexiva constitui-se no espaço social, na interação com outros professores, e a partilha dos registros possibilita a ampliação do olhar.

A investigação de Fochi (2019) versa especialmente sobre o conhecimento praxiológico, em um percurso “em que se buscou compreender de que modo uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, ancorada pela estratégia da Documentação Pedagógica, pode sustentar e gerar um certo conhecimento praxiológico a partir dos processos de transformações que a própria comunidade foi provocando”. (FOCHI, 2019, p.312)

A dissertação de Guimarães (2019) conclui que “documentar não é um processo fácil, exige renúncia, tempo, reflexão, começo e recomeços” (GUIMARÃES, 2019, p.81), mas que a documentação dá visibilidade aos processos e possibilidade de acolhimento e encontro com os outros. Através do percurso formativo vivenciado, as professoras que produziram documentação puderam refletir sobre sua prática e compartilhar com seus pares inquietações, frustrações e alegrias, com compromisso ético, respeito e acolhimento.

O estudo de Nielsen (2020) revela que a documentação pedagógica “é um caminho viável e uma ferramenta que possibilitará que a comunidade escute os direitos vivenciados pelas crianças da instituição”. (NIELSEN, 2020, p.82) A autora enfatiza que a coordenadora pedagógica deve articular e fomentar os processos de formação e documentação na escola, e que esse processo é articulador e transformador, trazendo “possibilidades concretas de mudanças no contexto escolar viabilizando a compreensão da aprendizagem e do conhecimento”. (NIELSEN, 2020, p.83).

Muitos aspectos das pesquisas citadas acima contribuíram de fato para a escrita da minha pesquisa, em especial, o conceito de documentação pedagógica e a contextualização da reflexão, enquanto possibilidade formativa do profissional da educação. A atitude reflexiva,

cooperativa e colaborativa de reflexão sobre suas próprias práticas mostra-se importante instrumento de contribuição para o processo investigativo e de construção de novos saberes docentes. Um exercício formativo, promotor de desenvolvimento profissional docente, por meio da análise das próprias experiências.

Os aspectos que se referem à apropriação teórica, enquanto qualificação da prática, também se mostraram significativos. A fragilidade teórica também fragiliza a prática, pois a falta de clareza teórica não significa ausência de teoria, haja vista que não há prática sem teoria. Num movimento espiral, teoria e prática se retroalimentam reciprocamente, gerando uma unidade interdependente. A teoria fundamenta e orienta a prática, enquanto a prática aperfeiçoa e transforma a teoria. Toda e qualquer mudança requer esforço e disposição para que, com a apropriação de uma teoria, haja melhor compreensão da sua prática.

2. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: TORNANDO VISÍVEIS OS PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde que suas escolas foram reconhecidas como as melhores escolas de Educação Infantil, Reggio Emilia tem sido amplamente visitada, estudada e documentada. Nas palavras do professor Joe Garcia (2018, p.32),

Há algumas décadas Reggio Emilia chamou a atenção do mundo pela sua abordagem educacional dedicada às crianças pequenas. Hoje, essa ainda é a principal razão pela qual educadores de diferentes lugares do planeta viajam até lá. Mas, essa cidade, que se revela cada vez mais misteriosa, apresenta outros bons motivos para irmos visitá-la. Reggio Emilia está ensinando ao mundo como olhar as crianças de um modo diferente e nos faz perceber que temos ainda muito a percorrer na aventura de descobrir o que existe na imensidão ainda invisível que constitui os seres humanos. (GARCIA, 2018, p.32)

O presente capítulo visa contextualizar a Educação Infantil na cidade italiana de Reggio Emilia em todos os seus processos, principalmente, o de documentação pedagógica, e apresenta dados sobre o idealizador de toda a experiência, Loris Malaguzzi, utilizando-se para esta finalidade o recurso metodológico de revisão bibliográfica.

Dividido em três seções: a primeira realiza uma pesquisa bibliográfica sobre a documentação pedagógica, seus usos, concepções e nortes, onde são verificadas questões centrais da documentação. A segunda seção encarrega-se de contextualizar os pilares da documentação pedagógica, quais sejam observação, registro e reflexão. A terceira seção realiza um apanhado histórico acerca da criação e constituição das escolas em Reggio Emilia, bem como faz a ligação da história da Educação Infantil nestes espaços com a história de seu idealizador Loris Mallaguzzi.

Para a construção deste capítulo, foram utilizados, como bibliografia norteadora, os livros “As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância” e “As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação”. A coletânea de textos de cada livro foram organizados por Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman. Os livros apresentam uma introdução à experiência educacional, e aborda com profundidade temas centrais, como o ensino e aprendizagem ocorrido por meio das relações, o conceito das cem linguagens das crianças e a integração da documentação pedagógica por meio dos processos de observação, registro e reflexão, bem como a decorrente comunicação que o processo propõe.

Publicado originalmente em Língua Inglesa no ano de 1993, o volume 1 foi traduzido para o português e impresso no Brasil em 1999, tem como ponto de partida a iniciação de discussões na área da Educação Infantil e apresenta pontos fundamentais da abordagem de

Reggio Emilia. Toda a experiência educativa para a primeira infância é disponível para todas as crianças no sistema público de educação, e promove o seu desenvolvimento integral. O livro recolhe reflexões dos professores e aborda História e Filosofia, currículo e metodologias de ensino, escola e sistema organizacional, uso do espaço e ambiente físico, além dos papéis dos profissionais de Educação Infantil.

O trabalho com educação na cidade italiana de Reggio Emilia tem sido extremamente influente e evolui continuamente. O volume 2 apresenta como a experiência modificou-se em resposta às transformações demográficas e políticas da comunidade e às novas gerações de professores e famílias.

2.1 Afinal, o que é documentação pedagógica?

O trabalho com documentação pedagógica sustenta o princípio de escola onde as crianças são protagonistas do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que é ressignificada a prática docente. “Documentar é uma prática inerente à pedagogia que se constrói a partir da realidade, que valoriza e se surpreende com a forma como as crianças aprendem e as descobertas que fazem no dia a dia”. (VALVERDE, MELLO, 2021, p.13)

A documentação torna visível a atividade das crianças, o planejamento do professor, e permite reflexão e aprimoramento do trabalho cotidiano. Para que os processos vivenciados na escola sejam narrados, registrados, problematizados, argumentados, interpretados, refletidos, conhecidos, compreendidos e problematizados, o ato de documentar é fundamental. São observações, imagens, questionamentos, registros de situações, episódios gravados, filmados ou relatados, cenas e experiências que evidenciam percursos significativos, que podem vir a ser formativos e transformadores para os sujeitos da ação. Conforme Dahlberg (2016b, p.230), é o processo de tornar o trabalho pedagógico “visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação”, sendo que a documentação tal qual utilizada em Reggio é uma “atitude específica sobre a vida”, pois, “promove a ideia da escola como um lugar de prática política democrática, permitindo que cidadãos, jovens e idosos envolvam-se em questões importantes, tais como a infância, o cuidado infantil, a educação e o conhecimento”.

Ao tornar o processo pedagógico visível, democrático e aberto ao debate, a documentação pedagógica oferece maior prestígio, visibilidade e legitimação social, as práticas e propósitos educacionais passam a se tornar parte da consciência e do discurso público. Instrumento vital para a construção de uma prática reflexiva, a documentação é excelente ponto

de partida para abertura ao diálogo, à informação, à confiança e à legitimidade do trabalho pedagógico na primeira infância. A prática da documentação não existe de maneira alheia à participação do professor, é necessário envolvimento docente no processo de documentar. E, também, uma relação recíproca e envolvente entre professor e crianças, pois são as ações, as palavras e os pensamentos das crianças que são documentados com o envolvimento e reciprocidade do professor.

Dentre as várias possíveis razões para documentar o que se vivencia dentro da escola, é possível citar a criação de significados e resultados de qualidade – que independem de um padrão preestabelecido – a partir do momento em que as ações são pensadas conscientemente e com responsabilidade. Para Bonàs (2017, p.77), há uma razão que atua como “força inicial. Chega um dia em que descobrimos, com os olhos emocionados e expressão de surpresa, que as crianças são incansáveis produtoras de maravilhas. É aí que descobrimos a necessidade, ou mesmo, o dever de tornar público o que nos acontece”.

Oliveira-Formosinho e Pascal (2019, p.51) reiteram que a documentação deve estar no centro do processo de aprendizagem, e que por meio da documentação, é possibilitada ao professor e às crianças “a construção de significado sobre as experiências de aprendizagem, sobre o progresso da criança nessa aprendizagem e sobre a construção da identidade aprendente da criança”. Com essa perspectiva, é permitido ao professor “descrever, interpretar e compreender o cotidiano pedagógico experiencial das crianças onde a aprendizagem se desenrola”.

A ideia de documentação pedagógica é muito presente no contexto italiano de educação infantil, porém como não há uma única forma de documentar, a documentação assume particularidades em diferentes espaços. A documentação assume a visão de criança competente, criativa, participativa e portadora de cem linguagens⁵, vista como um ser ativo e forte, explorando e encontrando significados para o mundo que a cerca, a abordagem de Reggio Emilia apresenta uma proposta pedagógica que considera a importância da escuta e da observação.

Utilizada no contexto escolar, a documentação clarifica e significa o itinerário didático e a trajetória do aprendizado para todos os envolvidos (professor e crianças). A trajetória

⁵ **Cem linguagens** – termo cunhado por Loris Malaguzzi, professor italiano que criou a abordagem educativa de Reggio Emilia. Para Loris, a criança pesquisa, produzindo sentido e conhecimento, e se expressa através de múltiplas linguagens. As cem linguagens “são uma metáfora para os potenciais extraordinários das crianças, seus processos de construção e criação de conhecimento, as inúmeras formas com as quais a vida se manifesta e o conhecimento é construído”. Fonte: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/valori-en/>

educacional fica totalmente visível por meio de uma documentação fiel e cuidadosa dos dados relacionados com as atividades. Rinaldi (2019, p.120) enfatiza que, embora a coleta dos materiais seja realizada durante todo o processo, é somente no final que eles são lidos e interpretados. “A leitura e a convocação da memória, portanto, têm lugar após o fato”. Todos os documentos são coletados e catalogados,

e trazidos de volta para releitura, revisitação e reconstrução da experiência. Aquilo que ocorreu é reconstruído, interpretado e reinterpretado por meio dos documentos que testemunham as etapas destacadas de um processo predefinidas pelo educador: a trajetória que tornou possível para o alcance dos objetivos da experiência. (RINALDI, 2019, p.120)

Nesta perspectiva pedagógica, são respeitadas as necessidades das crianças, e suas potencialidades são valorizadas, por meio de uma prática de interação e comunicação nos diferentes espaços. O que distingue o trabalho em Reggio Emilia, é o processo de busca, investigação e escuta presente, expressa, comunicada e ouvida. Rinaldi (2016b, p.236-237) define como “uma atitude para a vida. Pode ser uma ferramenta, mas também pode ser algo mais. Significa assumir responsabilidade pelo que é compartilhado. Se precisamos ser ouvidos, então escutar é uma das atitudes mais importantes do ser humano”.

Ao pensarmos os significados de escuta, esta se traduz como estar sensível para comunicar-se com os outros, aberto e sensibilizado para ouvir e ser ouvido, reconhecer diferentes formas de expressão e comunicação, escutar internamente a si mesmo, ter tempo para o silêncio, acolher as diferenças, reverenciar as emoções, valorizando e reconhecendo as interações entre sujeitos que se comunicam. A disponibilidade para o diálogo possibilita ao outro sair do anonimato, tornando visíveis seus saberes, dúvidas, explicações, invenções e possibilidades elaboradas sobre o mundo. Assim, nesta relação de troca, as crianças transformam suas teorias, com o apoio às diferenças fornecido pelo adulto. “Nesta perspectiva, o professor tem seu papel questionado, não basta ser um mediador cultural, mas, ao embrenhar-se num fazer pedagógico da escuta, experimentará seu papel de aprendiz, pois escutar aos outros e a si próprio é uma das tarefas primárias da documentação”. (RIBEIRO, CORRÊA, MARTINS, 2019, p.6)

Para que seja um processo democrático, está relacionado à capacidade de escuta ativa, assumindo diferentes perspectivas. A escuta e a documentação permitem ao professor que se observe por meio dos próprios olhos e também através dos olhos dos outros. Dahlberg, Moss e Pence (2019, p.201) relacionam a documentação

como um processo de aprendizagem, mas também como um processo de comunicação, pressupõe a criação de uma cultura de exploração, reflexão, diálogo e envolvimento. Uma cultura em que muitas vozes – das crianças, dos pedagogos, dos pais, dos administradores, dos políticos e de outras pessoas – participam e podem se

fazer ouvir, garantindo, desse modo, que uma multiplicidade de perspectivas possam ser examinadas e analisadas. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2019, p.201)

E, assim, abrir caminho para que o trabalho pedagógico tenha sentido.

O professor que observa, documenta e interpreta, percebe o seu próprio potencial de aprendiz, ou seja, aprendendo a ensinar. A documentação é uma escuta visível, pois garante ouvir e ser ouvido pelos outros. A documentação é testemunha dos processos possíveis e visíveis das crianças. Rinaldi (2016b, p.243) relata que a documentação é também promotora de mudança, “quando você entra nas nossas escolas e nas suas escolas, talvez o que você veja documentado não sejam apenas experiências, mas valores – em outras palavras, coisas que os membros da comunidade de aprendizagem tenham avaliado e valorizado como algo importante”, e complementa que “a experiência em Reggio tenta honrar as crianças dando ouvidos a essa expressão do ser humano”. (RINALDI, 2016b, p.243)

Garantir escutar e ser escutado é uma das principais razões da documentação. Assim como é impossível documentar sem observar e sem interpretar. Por meio da documentação, o pensamento daquele que documenta se torna material, portanto, real e com capacidade de ser interpretado.

A documentação não apenas se empresta à interpretação: ela própria é interpretação. É uma forma narrativa, uma comunicação tanto intrapessoal quanto interpessoal, porque oferece aos que documentam e aos que leem essa documentação uma oportunidade para aprender e refletir. [...] O material documentado é aberto, acessível, utilizável e, portanto, legível. Na realidade, esse não é sempre o caso, e o processo não é nem automático nem fácil. (RINALDI, 2019, p.134)

Não é um caminho fácil, porque para uma documentação efetiva, é preciso ampla “experiência em leitura e escrita documental”. (RINALDI, 2019, p.134)

A documentação é uma forma narrativa e, portanto, precisa ser legível, ou seja, os documentos comunicam os fatos para quem não estava presente, incluindo as percepções do documentador, ou seja, são impressas percepções pessoais – um olhar pessoal – ao mesmo tempo que é necessário clareza na comunicação. Os documentos atribuem significado e incorporam o caminho de pesquisa realizada pelas crianças.

Marques e Almeida (2011, p.5) conceituam a documentação pedagógica como a “sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante o processo”. São muitas as possibilidades presentes na documentação pedagógica, essenciais para a concretização e aperfeiçoamento do trabalho docente através do favorecimento e ampliação dos espaços de aprendizagem e tempo de desenvolvimento da criança, permitindo que se conheçam os modos de ser e agir em espaços coletivos de interação.

O ato de documentar requer observação, registros, análise e reflexão, compartilha significados, vislumbrando o passado para acolher o presente e projetar o futuro do trabalho educativo. Rinaldi (2016b, p.239) enfatiza que “a documentação, como desenvolvemos em Reggio, não significa coletar documentos após a conclusão de experiências com as crianças, e sim, durante o andamento dessas experiências”. E complementa que, “para nós, a documentação faz parte da vida escolar cotidiana”. (RINALDI, 2016b, p.239),

A documentação legítima e dá visibilidade ao projeto educativo, serve de fonte de informação do trabalho realizado pelo professor e pelas crianças, constituída de memórias, torna visível o que é realmente significativo, por meio do diálogo e das relações que acompanham e estimulam o processo de conhecimento. Edwards, Gandini e Forman (2016a, p. 27) relatam que o trabalho com documentação serve,

sistematicamente a três funções cruciais: oferecer às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como um ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016a, p.27)

A documentação é uma forma narrativa que mediante observação, registro e reflexão do cotidiano vivido, é realizado o levantamento de alternativas que promovam o próprio desenvolvimento e aprendizagem. Ao documentar, os professores superam práticas de organização de coletâneas fragmentadas e sem sentido, para então narrar momentos significativos das crianças, de refletir sobre as práticas propostas, e assim, estabelecerem um diálogo entre teoria e prática. Supõe a superação de teorias e repetição de modelos.

No Brasil, o conceito do registro de práticas começa a ter destaque com a LDBEN (1996, art. 31), “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”. Nas DCNEI (2010, p.28), fica claro que, para a avaliação na Educação Infantil, são necessários “múltiplos registros realizados por adultos e crianças”. No contexto mais recente da construção curricular brasileira, também percebemos presente o conceito de registro de práticas, o que conseqüentemente, reverberou nas práticas pedagógicas de Educação Infantil, possibilitando aos profissionais da educação a possibilidade de rever e refletir sobre o caminho construído até então, e a partir disso, redirecionar sua prática a fim de que desenvolvam seu trabalho de forma a garantir que sempre haja reflexão e partilha de diferentes perspectivas. As crianças conseguem assim ter seus interesses preservados, e também percebem e refletem sobre seu caminho de aprendizagem.

É importante que seja clarificada a diferença fundamental entre registro e documentação pedagógica. Pinazza e Fochi (2018, p.8-9) elucidam claramente a diferença entre registro e documentação ao referir que “nem todo registro produzido gera documentação pedagógica, mas que toda documentação pedagógica depende de registros de boa qualidade”. É preciso eleger o que “merece ser documentado, da interpretação possível do que se toma como objeto de observação e de registro em um dado contexto”, para que assim, seja construída uma documentação pedagógica significativa e participativa.

Intimamente ligada à ética, documentação é escolha, posicionamento e tomada de decisão. Para documentar, é preciso selecionar o foco a partir dos objetivos e intenções pretendidos. É uma forma de comunicação, de representação da realidade. Implica a tomada de decisões, coleta de dados, seleção de informações, organização e construção de sentido sobre a experiência. É um momento importante de crescimento profissional que possibilita visibilidade ao projeto educativo da instituição, produção de memórias, definição de identidade e avaliação. “Trata-se de uma ação planejada e intencional que pode ocorrer de diferentes maneiras, com diferentes conteúdos, produtores e destinatários”. (MARQUES, ALMEIDA, 2011, p.60) É preciso levar em consideração os fatores éticos que se fazem pertinentes sobre a interpretação e documentação dos feitos das crianças, o que é eticamente legítimo.

Pinazza e Fochi (2018, p.9) reiteram a importância de se levar em consideração que a documentação pedagógica não pode ser considerada uma simples coleta de dados. A documentação precisa ser vista como um ciclo de investigação – onde os adultos se comportam como detetives no recolhimento de pistas e provas para compreender o que aconteceu – composto de diferentes etapas “desde a formulação de perguntas, passando pela observação, registro e produção de dados, pela organização dos dados observados e registrados, até chegar à análise e interpretação dos registros produzidos, o que permitirá a reformulação de pergun 29 e a composição de projetos e planejamentos futuros”. (PINAZZA, FOCHI, 2018, p.9)

A qualidade dos registros – desde a observação, coleta, produção e organização de dados – é primordial para um bom resultado final da documentação, o que é enfatizado por Pinazza e Fochi (2018, p.13-14): não é possível naturalizar o processo documental para professores e gestores que, “como numa mágica, passem a constituir fartas documentações pedagógicas, sem cumprir etapas de todo o ciclo investigativo.” Por tratar-se de um exercício coletivo, que não se cumpre isoladamente, “mediante reflexão individual e partilhada, de maneira colaborativa, no genuíno sentido de comunicação de jornadas de aprendizagens das crianças e de aprendizagens dos adultos”. (PINAZZA, FOCHI, 2018, p.13-14)

No livro “Documentação Pedagógica: teoria e prática” (2017, p.9-10), Mello, Barbosa e Faria observam três funções da documentação pedagógica: “A primeira é sua função política, de criar um diálogo entre a escola e seus professores e as famílias e a comunidade”. E enfatizam que, para que aconteça uma compreensão da sociedade para a importância da escola de Educação Infantil, onde sejam percebidas as especificidades de funcionamento e currículo, “é preciso que ela seja conhecida por todos”. Reiterando que a documentação pedagógica possibilita a apresentação do cotidiano e propostas educacionais para a comunidade, por meio de “diferentes estratégias metodológicas como cartazes, filmes, fotografias, festas, exposições de produções infantis em vários espaços da cidade, visitas, convites aos cidadãos para frequentarem eventos escolares”, e, que essa participação comunitária possibilita a compreensão do “seu valor como espaço educativo público para crianças, inclusive, os bebês”. (MELLO, BARBOSA, FARIA, 2017, p.9-10)

A segunda função refere-se à maneira como a documentação pedagógica “apoiar e sistematizar o acompanhamento da vida das crianças na escola”, por intermédio de produções, imagens, relatos de interação social ou de investigações (em fragmentos de conversas ou até mesmo por meio de textos nos quais o professor atua como escriba), e assim, cria memórias individuais e coletivas do grupo. “E deste modo podendo compartilhar com as famílias muitos dos momentos vividos pelas crianças na escola e oferecer a ela um tesouro de sua infância em registros”. (MELLO, BARBOSA, FARIA, 2017, p.10)

A terceira função da documentação pedagógica é a de “constituir material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo”. Os registros oriundos da documentação se constituem em “matéria prima a ser compartilhada com os/as colegas, base para a discussão, ressignificação e avaliação de práticas”. (MELLO, BARBOSA, FARIA, 2017, p.10)

Desta maneira, a documentação pedagógica assume uma proposta transparente sobre todos os processos ocorridos entre todos os envolvidos (crianças, professores, gestores, famílias e comunidade), é uma oportunidade para dar visibilidade à imagem de criança e de educação que se constrói em cada realidade. Mello, Barbosa e Faria (2017, p.10) enfatizam que “a documentação transparente convida as famílias para participarem” da educação dos filhos, e que, ao valorizar o “protagonismo das crianças”, a documentação pedagógica sustenta um “tripé” formado por famílias, professores e crianças, e que oferece suporte a uma “política educativa para a pequena infância”. A instituição escolar apresenta-se como um sistema de comunicação e interação entre estes três protagonistas.

Dolci (2017, p. 50-52) retrata três diferentes níveis para a documentação, de acordo com a utilidade esperada. O primeiro nível refere-se a uma “simples sequência temporal do que

aconteceu”, onde há uma organização cronológica de fatos e ações didáticas programadas com clareza, servindo muito bem para “documentar um item, mas não para documentar um processo”. O segundo nível “é aquele em que as teorias, hipóteses e pensamentos das crianças aparecem na documentação de maneira implícita”. O terceiro nível “é aquele no qual não apenas aparecem os pensamentos e teorias das crianças, mas também as teorias e os pensamentos da escola”. E complementa ao afirmar que se a “documentação estiver bem feita”, poderá transmitir importantes informações sobre as escolhas que foram feitas e decisões que foram tomadas pelos professores na escola.

A documentação pedagógica organiza o trabalho pedagógico de maneira mais interativa, representando, ao mesmo tempo, processo e conteúdo. É conteúdo devido a todo o material coletado e registrado, sendo que para Fochi (2015, p.82), “a eleição dos instrumentos que serão utilizados para documentar a pesquisa é de suma importância”. É processo, quando envolve o uso do material como reflexão do trabalho pedagógico. Mello, Barbosa e Faria consideram a documentação pedagógica como um processo que inclui:

- Vários atores e não apenas o/a professor/a no processo de reflexão, planejamento e decisão sobre os rumos educativo, portanto incita a mudança em algumas regras relativas aos lugares do poder ao propor o diálogo com as famílias e a comunidade;
- Inclui a permanente escuta, observação, registro e compartilhamento do acontecido exigindo, permanente, a reflexão participativa;
- O valor dado aos processos é tão grande quanto aquele destinado ao produto final. Se é que o produto final será, efetivamente, avaliado como tal;
- O processo a ser realizado é continuamente planejado e replanejado de acordo com sua significância. As trajetórias podem mudar e a singularidade de cada um tem lugar num processo coletivo;
- O sentido das ações realizadas na escola é fundamental; todas as aprendizagens precisam ser contextualizadas e significativas;
- Há um compromisso social, histórico e singular com a seleção do trabalho pedagógico, o tempo das crianças e dos/as professores/as tem muito valor;
- Os processos pedagógicos formam as crianças como sujeitos e estudantes bem como os professores e as professoras como sujeitos e profissionais;
- A experiência educacional constrói história pessoal e social, memória e possibilita a escolha de percursos de vida individual e em comum. (MELLO, BARBOSA, FARIA, 2017, p.22-23)

A documentação apresenta dois sentidos: interno e externo. Interno quando é útil aos indivíduos a fim de estudar os processos vividos. Externo para dar visibilidade e identidade à escola, quando a escola passa a ganhar visibilidade perante a comunidade, quando o interior comunica-se com o exterior.

O sentido interno dado à documentação acontece durante o processo e não, no fim da experiência. Observar, registrar e refletir sobre a prática faz com que a didática seja repensada para processos em que adultos e crianças sejam atuantes e participantes ao mesmo tempo. Esse processo de reflexão, de “deixar e recolher rastros” atua, especial e conjuntamente, ao processo de construção de memória sobre o ocorrido, bem como “nos permitem compreender como

fizemos o que fizemos”. (DAVOLI, 2017, p.28) O que não se explica, não se torna público através da comunicação, não se torna consciente. Manter a memória do caminho percorrido dá a ideia da evolução, das mudanças ao longo do tempo, da direção que foi seguida, das escolhas que foram feitas e auxiliam na compreensão do processo de construção do conhecimento.

Sobre a construção de significado, a documentação é parte significativa e primordial de caracterização da experiência de Reggio Emilia, enfatizado pela busca de significado, “encontrar o significado da escola, ou melhor, construir a significação da escola como lugar que desempenha papel ativo na busca das crianças pelo significado e na nossa própria busca por significado (e significados partilhados)”. (RINALDI, 2019, p.121-122)

Os elementos da observação, interpretação e documentação estão interligados e mantêm um forte elo, pois conforme relata Rinaldi (2016b, p.143), “é impossível observar sem interpretar, porque a observação é subjetiva”. Assim como “é impossível documentar sem interpretar, e é impossível interpretar sem refletir e observar”. E complementa que quando você escolhe o que documentar, você faz uma eleição do que deve ser avaliado ou valorizado, o que torna “essa experiência como significativa para os processos de aprendizagem das crianças, assim como para os seus próprios processos de aprendizagem”. Ao documentar, a aprendizagem das crianças e a do professor está sendo compartilhada.

As estratégias escolhidas para o trabalho com as crianças dizem muito sobre a prática pedagógica adotada, sobre a maneira como são conceituados os direitos cívicos das crianças, seus potenciais, e consequentemente, a ideia de democracia. De acordo com Rinaldi, a documentação

propicia uma experiência verdadeira de democracia porque a democracia também significa mudança, e essa mudança se torna possível por meio da visibilidade e do reconhecimento das diferenças e da subjetividade. Quando diferenças e subjetividades dialogam, transformam-se em valores educacionais não só declarados, mas vividos. (RINALDI, 2019, p.234-235)

É preciso entendimento e aceitação que a documentação revela sentimentos, desejos e valores subjetivos. Visto como algo positivo, a documentação nunca é um ato inocente, portanto, não é neutra, mas permeada pela visão do professor.

A documentação demonstra a visão de criança que se tem, bem como demonstra o perfil profissional explicitado através da prática pedagógica documentada. Pode funcionar como um instrumento e uma oportunidade de abrir uma prática reflexiva e crítica, que desafia os discursos dominantes. “Por meio da documentação, revela-se uma escola que quer argumentar seu trabalho muito além das palavras, uma escola que pensa, que reflete, que aprende no caminho;

uma escola que sabe se colocar em discussão pública, capaz de escutar e de dialogar”. (HOYUELOS, 2020, p.215)

Permite enxergar qual o entendimento que se tem sobre o que acontece na prática, proporcionando meio crítico para que professores aprofundem o seu entendimento sobre o trabalho pedagógico. Por isso, a prática é passível de pesquisa, está aberta a discussões e pode ser modificada. “A documentação pode ser vista como uma narrativa de auto reflexividade – uma auto reflexibilidade a partir do qual a autodefinição é construída”. (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2019, p.193) Para visualizar a prática, o processo de documentação é cotidiano e constante, e deve permitir a autorreflexão, no qual o professor se sente responsável pelas construções que faz.

Documentação implica distanciamento e reflexão frente à rotina intensa, significa apropriação de experiências que oferecem sentido e unidade ao que parece fragmentado. Além de um mero exercício de arquivamento, oferece um percurso de análise sobre a sua própria prática e tomada de consciência sobre aspectos significativos da atividade didática, proporcionando assim, o aprofundamento de dimensões da profissionalidade docente. Um tipo de desenvolvimento profissional em que professor e criança são vistos como aprendizes e pesquisadores. Rinaldi (2016b, p.246) define pesquisa como “uma atitude e uma abordagem do dia a dia”, que ocorre em todos os espaços e como uma forma de “pensar por nós mesmos e em conjunto com os outros, uma forma de se relacionar com as outras pessoas, com o mundo ao nosso redor, com a vida”. Pois acredita que esses conceitos vividos, enquanto pesquisa em andamento, fortalecem a educação e a formação pessoal. Os materiais de documentação também validam a ideia do “professor como pesquisador, da escola como lugar de pesquisa e elaboração cultural, um lugar de participação, em um processo de construção compartilhada de valores e significados. A escola de pesquisa é uma escola de participação”.

A documentação pedagógica na Educação Infantil é uma atividade que estreita o diálogo entre teoria e prática, possibilitando uma atitude mais consciente, intencional e reflexiva sobre a prática docente, em que pese toda a especificidade do tema, bem como as características da documentação. Evidencia-se assim um pressuposto em comum: “a concepção de ensino como práxis reflexiva”. (MARQUES, ALMEIDA, 2011, p.5) Falar de documentação pedagógica é falar de visibilidade e interpretação da teoria sobre uma prática que se legitima.

Como corrobora Hoyuelos (2020, p. 253),

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

A documentação permite o confronto, a discussão e o diálogo sobre a realidade entre tudo e entre todos. Enfim, a documentação pedagógica permite ao professor: acompanhar e declarar suas aprendizagens pessoais, do grupo de crianças, e de cada criança individualmente; refletir sobre o seu fazer pedagógico e seu trabalho de professor; narrar o cotidiano, as descobertas e as transformações. Permite as famílias, as crianças e a comunidade, perceberem os processos de aprendizagens vividas na escola, acompanhando a construção de conhecimentos.

É uma oportunidade de declarar os processos tal qual como ocorrem no cotidiano escolar, processos esses nos quais a criança conhece e apropria-se do mundo, e supera desafios. Assim como dizia Malaguzzi, “a criança tem cem linguagens para se expressar e se comunicar”, desde que tenha um adulto disponível para entrar em relação com ela, fortalecer vínculos afetivos, se encantar com suas buscas, criar contextos de investigação para suas explorações e dar visibilidade para suas conquistas e descobertas.

2.2 Os pilares da documentação pedagógica: observação, registro e reflexão

A vida cotidiana na escola é frequentemente qualificada com base na documentação e reflexão que professores e crianças realizam em conjunto.

Observação, registro e reflexão são os pilares que estruturam todo o processo de documentação pedagógica, ações que devem ser consideradas como um grande movimento em espiral, pois nenhuma delas pode ser prevista separada das demais. Com a ideia de que, quando o professor observa e registra sua prática, tanto do ensino quanto da aprendizagem, e que, a partir desse registro, consegue refletir sobre suas escolhas, ações e intenções, a percepção que tem da sua proposta para a turma tornará a sua prática mais reflexiva e significativa. Ações fundamentais e descritas por Rinaldi (2016b, p 239) como um movimento em espiral das quais as ações não podem ser fragmentadas,

observação, documentação e interpretação são entrelaçados naquilo que eu definiria como um movimento espiral em que nenhuma dessas ações pode ser separada das outras. É impossível, de fato, documentar sem observação e interpretação. Por meio da documentação, o pensamento ou a interpretação do documentador torna-se tangível e passível de interpretação. (RINALDI, 2016b, p.239)

O resultado é o conhecimento abundante, construído e enriquecido com as contribuições de muitas pessoas.

As ações fundamentais ao processo de documentação – observação, registro e reflexão – são intencionais e evidenciam que, quando o processo de ensino e aprendizagem é

documentado, o professor acompanha as vivências das crianças, documenta o processo do grupo e organiza a sua prática. “Ele aprofunda o entendimento da forma como a criança aprende e se desenvolve, reconhecendo-se como sujeito intelectual de sua prática e com isso – o professor avança na compreensão da complexidade do processo educativo”, ou seja, “compreende o valor de intervir intencional e conscientemente”. (MENDONÇA, 2013, p.1)

Para que a documentação exerça o seu dever, algumas ações são essenciais: clareza e assertividade docente e evidências da qualidade de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. As escolhas são fundamentais, quem documenta pode cair na tentação de documentar tudo, o que é impossível e sem utilidade. Há de se levar em consideração o valor subjetivo do foco observado, o ponto de vista do observador, pois por meio da documentação, o professor expõe o seu ponto de vista e assume responsabilidade sobre ele.

2.2.1 Observação

A observação é cuidadosa e, de acordo com Pagano (2018, p.46-47), consiste essencialmente em uma procura por “significados nos gestos e nas expressões das crianças, para compreendê-los sob uma nova perspectiva de compreensão”. Com repetição constante é possível a descrição e a interpretação de contextos específicos e, de troca, debate e compartilhamento de ideias com outros colegas que tenham diferentes pontos de vista que possam ser contrastados e enriquecidos.

Para observar com objetividade, é preciso despir-se de concepções e ideias fixadas sobre as crianças, para conhecê-las e compreender como realizam seus processos de aprendizagem. Nas palavras de Dahlberg, Moss e Pence (2019, p.192), é “uma tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico, e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas”.

A observação postula intenções e objetivos claros e definidos, direcionamento para o olhar, seleção dos aspectos vivenciados pelas crianças e que são relevantes de serem acompanhados e registrados. O ato de observar pode ser natural e ocasional para a coleta de informações, mas precisa ser sistematizado e transbordar intencionalidade. Observar implica que o professor tenha clareza sobre suas intenções, objetividade sobre o que deseja constatar e certeza da necessidade dessas informações. “Tudo isso requer do professor clareza teórica e capacidade de proceder a escolhas para que amplie as possibilidades de vivência e aprendizagem das crianças”. (MENDONÇA, 2013, p.5)

Como instrumento metodológico, a observação significa aprimorar o olhar e a escuta do professor – a sua capacidade de sujeito observador, que lhe permite fazer a leitura do que acontece com o seu grupo, sujeitos do processo de aprendizagem. A observação dos momentos de silêncio, de conflitos, de agitação, de desinteresse, de ansiedade são muito importantes e fazem parte do aprender. “Sem situações-problema interessantes e instigantes, dúvidas, ansiedades e a consciência do não saber, enfim, sem a vivência do conflito cognitivo, as crianças não se sentirão suficientemente desafiadas para conhecer”. (PROENÇA, 2018, p.49) Assim como a criação de contextos como possíveis espaços de observação e de compreensão sobre a construção de conhecimentos pelas crianças, é tão importante quanto acreditar em uma imagem de criança capaz, potente, protagonista de suas aprendizagens.

A observação presente na documentação pedagógica da abordagem de Reggio Emilia, pode ser definida como a “capacidade e a necessidade de escutar, de coletar, de organizar e de compreender o que a inteligência das crianças e dos adultos produz no contexto da escola”. (ALTIMIR, 2017, p.57) Muito além de apenas ver e ouvir, a observação necessita de uma mentalidade aberta e disponibilidade para interpretar atitudes e mensagens, dando legitimidade às crianças. Esta importante relação entre adultos e crianças faz-se necessária para que a aprendizagem aconteça, através do diálogo entre diferentes ideias das crianças sobre os fatos cotidianos, fenômenos da natureza, informações e acontecimentos do mundo em que vivem.

A observação percebida como atitude é permanente, não sendo possível a delimitação de tempo, e coloca o adulto na condição de elemento subjetivo partícipe da realidade que está observando, que não somente descreve, mas que constrói.

A observação não pode ser limitada à função de fotografar ou de tomar notas. O observador escuta, interpreta e intervém no processo que está observando. De acordo com Altimir (2017, p. 60), a observação não pode ser “o resultado de uma atitude improvisada”, e o adulto que se encontra nessa posição de “observador-intérprete (e, conseqüentemente, co-criador) da realidade”, deve utilizar os meios adequados, necessários e coerentes, para que a partir das escolhas feitas possa realizar uma observação de qualidade. Para ser um bom observador, o professor necessita de estudo, disciplina, escuta e presença. “No cotidiano das instituições de Educação Infantil não é possível pensar em observações totalmente informais, mas, pela natureza do ato educativo, que deve se revestir de um propósito, a observação deve ter um caráter deliberado e sistemático”. (PINAZZA, FOCHI, 2018, p.12)

O processo de documentação inicia a partir da observação de ações, reações, interações, proposições das crianças, com atenção às dinâmicas estabelecidas entre o grupo e às implicações pedagógicas das propostas, com um olhar sensível e atento. A observação não pode

ser automatizada, a fim de verificar somente a realidade; a observação deve ser uma técnica para observar o necessário estranhamento daquilo que é rotineiro e familiar dentro das instituições. Para observar, é preciso eleger um foco a partir do planejamento e prioridade do trabalho, para que essa observação não se perca diante da multiplicidade de fatos que podem ser observados.

De acordo com Mendonça (2013, p.5), a observação está ancorada em intenções que se afastem do senso comum e, “constituem ações que: (a) possibilitam a obtenção de informações relevantes que não poderiam ser constatadas de outro modo; (b) facilitam a descrição das diferentes dimensões das relações humanas; (c) permitem o acompanhamento e intervenção em tempo real”. Enquanto operacionalização, o ato de observar demanda alguns cuidados: “(a) predefinição das ações a serem observadas; (b) eleição das crianças - ou grupo de crianças - a serem observadas e, ainda; (c) limitação de tempo e fatos a serem observados”.

A documentação pedagógica pode ser definida como uma prática investigativa, e a observação é uma prática de pesquisa em que os professores podem ser considerados investigadores de sua própria prática.

2.2.2 Registro

A produção de registros permite a construção de memória sobre suas experiências, socialização e comunicação, e age como um suporte externo para a memória. Por meio dos registros, constrói-se a possibilidade de contar a história do vivido. Porém ela não se efetiva somente para a lembrança de fatos, situações, diálogos, birras, choros e risos. Ela é produzida essencialmente para favorecer a reflexão sobre a intencionalidade das ações, permitindo que o professor possa proceder com ajustes aos objetivos e propostas mais articuladas para o grupo de crianças. “O registro configura-se uma decorrência essencial da observação. No contexto da documentação pedagógica, assume função primordial quando, para além da descrição das realizações infantis, propicia elementos para o professor repensar suas realizações junto aos alunos”. (MENDONÇA, 2013, p.7)

Registrar é uma forma de garantir que as crianças e que o trabalho do professor saiam do anonimato, é uma chance de conhecer e dar visibilidade às crianças em suas múltiplas formas de se relacionar, expressar e viver o mundo. O professor, quando produz registros das práticas, encontra canais de difusão e comunicação com outros professores. “Em essência, o registro representa a valorização das experiências de crianças e adultos na instituição escolar,

reconhecida como espaço de criação, de autoria, e não apenas de reprodução”. (MARQUES, ALMEIDA, 2011, p.4)

Os registros, elementos da documentação pedagógica, quando carregam uma intencionalidade pedagógica, deixam de ser considerados mero cumprimento de protocolos e burocracia sem significado e tornam-se grandes aliados do professor. No entanto, mesmo os registros produzidos sem intencionalidade pedagógica, podem se tornar documentos e documentação pedagógica, quando analisados e organizados por um leitor que produz significados sobre eles.

Mendonça (2013, p.6) realiza uma importante reflexão sobre a relevância dos registros, uma vez que, por meio dos registros, são evitadas as perdas de momentos significativos das crianças, em diversas situações e interações vividas pelas crianças e professores. Um misto de alegria e tristeza, momentos intensos de emoções, carregados de admiração e contemplação. Momentos reveladores, cheios de vida, conhecimentos e interações, que merecem ser “narrados, dignificados, conhecidos, analisados, reinterpretados, admirados e refletidos”. O registro se faz fundamental para a compreensão dos caminhos tomados, das escolhas que foram feitas no planejamento do professor, “pois as experiências vividas no dia a dia vão constituindo a história daquele grupo de crianças e daquele professor”.

Ao registrar, busca-se o ser integral, haja vista que os aspectos cognitivos e afetivos são inseparáveis. O ato de registrar é um exercício diário sobre o cotidiano, envolve dedicação e disciplina, o professor faz uso de diferentes habilidades mentais, como: “observar, sintetizar, priorizar, agrupar, selecionar, analisar, optar ao se apropriar das experiências vividas”. (PROENÇA, 2018, p.52) O professor registra o vivido com um olhar para o hoje e fazendo projeções para o amanhã, em um movimento integrativo, revela um processo de continuidade do percurso.

Os registros conferem concretude ao pensamento do professor, tornando-o passível de ser interpretado. Todo o material registrado fica visível, é passível de leitura e oportuniza a possibilidade de compartilhamento de experiências. Para quem documenta e para quem lê, a documentação é ofertada a oportunidade de reflexão, análise e apreensão profunda da realidade. Portanto, podem tornar-se espaço privilegiado de reflexão docente, tornando o professor consciente dos aspectos que determinam seus procedimentos e ações no decorrer do trabalho educativo. Mendonça (2013, p.10) salienta que os registros configuram-se como um “conjunto de indicadores que: possibilitem um verdadeiro ato de autoconhecimento, de autodiagnóstico”, pois favorecem uma “análise profunda do estilo de ensinar e da qualidade das mediações efetivadas para melhor ajudarem as ações desencadeadas pelos alunos no processo educativo”.

Registrar é uma maneira de expressão do contexto, de diálogo, é uma forma de estudo e organização do cotidiano. Significa a possibilidade de reconstrução e de percorrer mentalmente fatos significativos. Quando realizado com o objetivo de oferecer elementos à reflexão, e configura como atividade intencional que possibilitará o aperfeiçoamento do trabalho docente.

2.2.3 Reflexão

Observar e registrar são aspectos importantes, porém não são relevantes sozinhos, eles precisam se tornar foco de reflexão por parte do professor. Depois de a observação transformar-se em registro, é chegada a oportunidade de análise do percurso, que não pretende somente constatar o que já foi realizado, mas pretende compreender o que ainda falta ser efetivado e quais as razões para que tais ações tenham faltado, traçando novas intervenções, evidenciando concepções e teorias que sustentam a prática e os registros, e podendo assim, afirmá-las ou confrontá-las.

A reflexão é muito importante para a qualificação das práticas educativas, pois só ela permite buscar uma maior coesão entre as intenções e ações docentes, possibilitando a análise dos processos de aprendizagens e instrumentalizando o replanejamento das ações educativas. A reflexão sobre o observado e registrado é uma forma organizada de análise sobre a própria prática. A reflexão sobre o cotidiano busca acertos e erros, confere significados e autenticidade às ações, atribui sentido às experiências vividas, transformando-se em fonte de aprendizagem.

A reflexão e análise dos registros realizados reúnem flagrantes da rotina das crianças da Educação Infantil e, ao mesmo tempo, permite aos professores a revisão de práticas para melhor compreensão da cultura da infância. Esses documentos analisados e interpretados com outros professores oferecem condições para entender e transformar o cenário do cotidiano escolar e instigam a um contínuo crescimento profissional.

O papel do coordenador pedagógico ou da equipe gestora da escola é igualmente importante, no sentido de auxílio à interpretação e compreensão dos fatos vivenciados, conforme corroboram Cagliari, Filippini, Giacomini, Bonilauri e Margini (2016b, p. 144) “nós nos vemos em constante transformação e crescimento profissional por meio de nossas interações com os outros”. Neste sentido, realizam também função de apoio e promoção do coletivo, quando realizam a análise das experiências em conjunto, “olhando e analisando as experiências e os questionamentos das crianças, refletimos com os professores acerca da relação

entre teoria e prática e sobre como a tese inicial das crianças se conecta com a investigação que está em andamento”. (CAGLIARI, FILIPPINI, GIACOPINI, BONILAUDI, MARGINI, 2016b, p.146) Ao refletir sobre essas questões, também são pensadas as áreas e habilidades relacionadas ao problema, são descobertas as limitações e contradições, e também os pontos que podem surgir e passar a ser explorados no trabalho com as crianças ao longo da pesquisa/experiência educativa.

As autoras salientam ainda que, ao refletir em conjunto, o papel da documentação não se concentra somente na visibilidade do processo de documentação, e sim, também, como escuta ativa e contributiva na construção do projeto. Não agindo como especialistas, o papel da coordenação para com os professores é o de “debatedores ativos”, prestando apoio na interpretação, sugerindo perguntas e questões possíveis, a fim de potencializar a habilidade narrativa e interpretativa dos professores em seus projetos atuais. (CAGLIARI, FILIPPINI, GIACOPINI, BONILAUDI, MARGINI, 2016b, p.147)

A documentação pode possibilitar a reflexão sobre a prática e a formação contínua. Ao realizar a reflexão, o trabalho não se concentra somente no produto final, mas torna todo o processo visível, possibilitando ao professor a resignificação do seu fazer pedagógico cotidiano transformando em novas aprendizagens. A reflexão oportuniza a ampliação dos conhecimentos já existentes, e respalda o professor a se tornar autor do seu processo de crescimento, evidenciando a relação entre teoria e prática, fundamental para a formação de um profissional reflexivo.

De modo geral, a reflexão produz transformações, provoca modificações de posicionamentos, ao mesmo tempo em que orienta a ação cotidiana do professor. “Funcionam como uma espécie de motor do planejamento do professor, uma organização do cotidiano institucional com caráter temporal e processual muito amplo, que abarca passado-presente-futuro”. (PROENÇA, 2021, p.51)

Para o professor, a capacidade de refletir sobre o processo de aprendizagem “significa que ele pode basear seu ensino não naquilo que deseja ensinar, mas naquilo que a criança deseja aprender. Desse modo, ele aprende a ensinar e, junto com as crianças, busca a melhor maneira de proceder”. (RINALDI, 2019, p.185) É uma maneira de reflexão sobre o trabalho pedagógico “rigorosa, metódica e democrática, perspectivando a proposição de organizar, planejar e realizar a transformação do cotidiano pedagógico”. (FOCHI, 2019, p.211)

As próprias crianças podem procurar por soluções, pois o objetivo é descobrir coletivamente quais as limitações que podem ou não surgir do trabalho ao longo da experiência.

A documentação pode ser considerada práxis reflexiva sobre o cotidiano vivenciado. Quando os professores refletem sobre suas escolhas e ações, a consciência de suas propostas se torna mais significativa, entram em sintonia com suas estratégias didáticas e apresentam maior disponibilidade para promover mudanças em seu modo de operacionalização.

2.3 Como tudo começou...

Reggio Emilia é um município localizado ao Norte da Itália com cerca de 170 mil habitantes. É conhecida como a “cidade do diálogo, e como a cidade das pessoas, pela sua atenção à comunidade, aos valores centrados nas pessoas, seus direitos e necessidades”. (GARCIA, 2021, p.49). Distinguindo-se pela qualidade dos serviços ofertados à população, com destaque para o sistema público de educação para a infância.

Figura 2 – Mapa da Itália.



Disponível em: <https://www.romapravoce.com/mapa-da-italia-regioes-roiteiro/> Acesso em: 13 de maio de 2021.

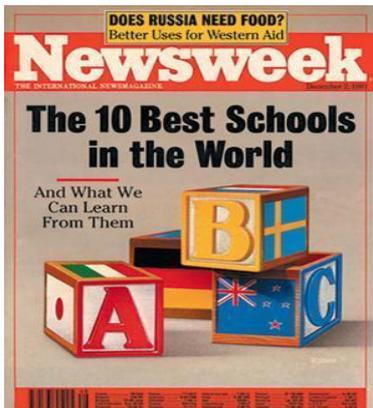
Figura 3 – Mapa da região Emilia Romagna, localização de Reggio Emilia.



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/412923859560943615/> Acesso em: 12 de maio de 2021.

As escolas de Reggio Emilia foram reconhecidas mundialmente como as melhores escolas de Educação Infantil pela Revista Newsweek, no ano de 1991.

Figura 4 – Capa da revista que confere à Reggio Emilia o título de melhores escolas de Educação Infantil.



Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/timeline-en/> Acesso em: 13 de maio de 2021.

Figura 5 – A revista indicou a Escola Diana para representar todas as pré-escolas de Reggio Emilia.



Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/timeline-en/> Acesso em: 13 de maio de 2021.

A partir de então, os olhos de todo o mundo se voltaram para este lugar, tentando entender o que fez com que obtivessem tal reconhecimento.

Para Gardner (2016a, p.16), faz todo sentido Reggio ser escolhida como a vencedora na categoria infantil, pois é evidenciada “uma educação efetiva e humana, seus alunos passam por um aprendizado consistente sobre a humanidade, que pode durar por toda a vida”.

Toda a abordagem educacional de Reggio Emilia funde-se à história de seu idealizador Loris Malaguzzi, que “ensinou a ver potencialidades ainda invisíveis nas crianças e revelou um campo de possibilidades a explorar na Educação. Ele trouxe ao visível uma imagem de criança forte, competente, até então pouco imaginada, mas hoje claramente perceptível nas escolas”. (GARCIA, 2018, p.19) O sistema público de Educação Infantil em Reggio Emilia, teve como fundador Loris Malaguzzi, nascido em 23 de fevereiro de 1920, em Correggio, na região da Emilia Romagna, no Norte da Itália.

Ele mudou-se com sua família para uma cidade próxima de Reggio Emilia em 1923, quando seu pai assumiu um posto como chefe de ferrovia. Casou-se em 1944 e teve um filho, Antonio, que se tornou arquiteto. Na juventude, durante a guerra na Itália, Malaguzzi dava aulas na escola fundamental de Sologno, uma vila nos Apeninos (1939-1941), e nas escolas de ensino médio e fundamental em Reggio Emilia (1942-1947). Enquanto isso, recebeu o diploma pela Universidade de Urbino (1946) e dedicou suas energias ao apoio do movimento pelas pré-escolas dirigidas pelos pais que surgiram após a Segunda Guerra. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016b, p.38).

Figura 6 – Loris Malaguzzi



Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/loris-malaguzzi/> Acesso em: 13 de maio de 2021.

Malaguzzi envolveu-se no “estabelecimento da primeira escola cooperativa na cidade de Villa Cella, nos arredores de Reggio, depois liderou a organização de sistemas municipais de creches e pré-escolas até sua morte, ocorrida no dia 30 de janeiro de 1994”. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016b, p.38-39). Reggio Emilia foi duramente bombardeada durante a Segunda Guerra Mundial justamente por sua localização e valor estratégico como alvo militar.

Em 1945, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, depois de muitos anos, sob o domínio fascista, as pessoas queriam mudanças e começaram com suas próprias mãos a tomar muitas iniciativas. O governo estava passando por muitas mudanças e a Igreja Católica já não tinha mais condições de interferir. Em algumas localidades conhecidas pela forte iniciativa da comunidade, surgiram espontaneamente o estabelecimento de escolas coordenadas pelos pais.

Na sequência, relato do próprio Malaguzzi sobre o recebimento da notícia sobre a construção da escola. (GANDINI, 2016b, p.45-46).

Eu tenho o privilégio de lembrar com imagens que ainda são claras. Quando as notícias chegaram à cidade (naquela época, elas viajavam com lentidão e eram imprecisas, bem como as nossas percepções, tendo perdido o hábito durante a guerra, que continuava quente e palpável nas lamentações e nos destroços), lembro que a minha reação foi confusa e incrédula. Dizia-se que, em Villa Cella, as pessoas haviam se unido e montado uma escola para as crianças pequenas; haviam tirado os tijolos das casas bombardeadas e os utilizado para construir as paredes da escola. Poucos dias haviam se passado desde a libertação, e tudo continuava violentamente incerto.

Perguntei aos meus colegas por confirmação. Ninguém sabia ao certo. Não havia telefone, e Cella parecia perdida, geograficamente.

Senti-me hesitante, assustado. Minhas capacidades lógicas, de um professor de nível fundamental completamente esgotado, fizeram-me concluir que, se isso fosse verdade (e eu assim esperava!), mais do que um anômalo ou improvável, era de outro mundo...Um partidário, Avvenire Paterlini, aconselhou-me a esperar, pois quem sabe alguém de Cella apareceria. Ninguém veio.

É por isso que subi em minha bicicleta e fui até Villa Cella. Um fazendeiro nos arredores da vila me confirmou; ele apontou o lugar, muito adiante. Havia pilhas de areia e tijolos, um carrinho de mão cheio de martelos, pás e enxadas. Atrás de uma cortina de tapetes para protege-los do sol, duas mulheres martelavam o cimento velho dos tijolos.

As notícias eram verdadeiras, e a verdade estava, como todos podiam ver nesse ensolarado dia de primavera, nas marteladas desiguais e obstinadas dessas duas mulheres. Uma delas olhou-me e esperou; eu era um estranho, alguém da cidade, talvez elas soubessem olhando para o meu cabelo ou para meus sapatos de corte baixo. “Não somos loucas! Se quer mesmo ver, venha no sábado ou no domingo, quando estamos todos aqui. Al fom da boun l’asilo (nós vamos mesmo construir essa escola)! ”

Fui para casa. Minha sensação de espanto, meus sentimentos de assombro eram mais fortes do que a minha felicidade. Eu era um professor de nível fundamental. Havia dado aulas por cinco anos e passados três estudando na universidade. Talvez fosse a minha profissão que me atrapalhasse. Todos os meus pequenos modelos foram comicamente revirados: que a construção de uma escola se desse por meio do povo, de mulheres, de fazendeiros, de funcionários era em si traumático. Mas que essas mesmas pessoas, sem um centavo em seus nomes, sem conhecimentos técnicos, alvarás de construção, engenheiros, inspetores do Ministério da Educação ou do Partido, pudessem realmente construir uma escola com as suas próprias forças, tijolo por tijolo, era o segundo paradoxo.

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

Percebi que o impossível era uma categoria a ser redefinida, incluindo, como ocorreu com o final da Guerra, a luta dos partidários, a libertação, a “primavera de maio”, as consciências renovadas, a própria esperança. Eu até gostava de zombar da sabedoria de Marx. “O homem constrói sua própria história, mas não necessariamente a seu próprio gosto”.

Meu sentimento mais forte é que não havia problema com a ideia e a intuição de que a realização do projeto se desse aqui, em meio a fazendeiros e trabalhadores de fábricas. Sentia que essa era uma lição formidável de humanidade e cultura, a qual geraria outros eventos extraordinários. Tudo o que precisávamos fazer era seguir o mesmo caminho.

Meu retorno de Cella foi festivo.

Esse é simplesmente o início da “Creche Popular” de Villa Cella.

Tive a honra de vivenciar o resto da história, com sua difícil e mesquinha teimosia, e todo o seu entusiasmo. E essa permaneceu uma lição ininterrupta dada por homens e mulheres, cujas ideias continuaram intactas, que compreenderam muito tempo antes de mim que a história pode ser mudada e que ela é modificada ao se aposar dela, começando com o destino das crianças.

Fonte: Barazzoni apud Edwards, Gandini, Forman (2016b).

Poucos dias após o término da Segunda Guerra Mundial, na primavera de 1945, em um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, a poucos km de Reggio Emilia, as pessoas decidiram construir uma escola para crianças pequenas com tijolos e vigas retirados das casas bombardeadas, areia do rio, e com a venda de um tanque abandonado de guerra, alguns caminhões e cavalos que foram deixados para trás na retirada dos alemães. O terreno foi doado por um fazendeiro, todos trabalhariam às noites e finais de semana como voluntários. “Pessoas especiais que haviam sobrevivido aos horrores da guerra”. (MALAGUZZI, 2016a, p.57)

Figura 7 – Voluntariado na construção da escola.



Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/timeline-en/> Acesso em: 13 de maio de 2021.

Em oito meses, a escola do tanque (como foi inicialmente chamada) estava pronta e havia lançado fagulhas a outras comunidades que criaram e operaram escolas nas periferias. “Encontrar apoio para a escola, em uma cidade devastada, rica apenas no luto e na pobreza, seria um processo longo e difícil, e exigiria sacrifício e solidariedade impensáveis à época”. (MALAGUZZI, 2016a, p.57-58)

Como todo o sistema surgiu por iniciativa dos pais, até hoje há este reconhecimento e esta parceria entre professores, famílias e crianças. Em Reggio, acredita-se que “a reciprocidade, o intercâmbio e o diálogo estão no âmago da educação bem sucedida”. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016a, p.26) Toda a regionalidade é amplamente levada em consideração, a cultura, os fatores implicados. A cidade respira educação. O senso de comunidade é amplamente refletido.

Para gerir as escolas construídas pelas comunidades nas periferias, logo encontraram a forma mais adequada – a autogestão, que exibia sintonia com o perfil corporativo. Devido às circunstâncias pós-guerra, onde se contabilizavam a perda de parentes e amigos, mais o empobrecimento da região – a autogestão foi comprometida. Havendo como alternativa a entrega das escolas ao estado para que pudessem sobreviver, porém a maior parte das escolas continuou com o sistema de autogestão e exibiu garra e força suficiente para permanecerem ativas por quase 20 anos.

Em 1963, a primeira escola infantil municipal foi fundada na cidade de Reggio Emilia, rompendo com o modelo até então vigente de caridade e assistência regido pela Igreja Católica. A escola foi chamada de Robinson e funcionava com duas salas de aula em um prédio de madeira.

Em uma noite, três anos depois, ela se incendiou. Todos corremos para lá, até mesmo o prefeito, e ficamos olhando até restarem apenas cinzas. Contudo, um ano depois, a escola foi reconstruída com tijolos e concreto. Agora estávamos envolvidos em um empreendimento sério. Das raízes iniciais de determinação e paixão cívica, ampliando-se para tornar parte da consciência pública. (MALAGUZZI, 2016a, p.59)

Figura 8 – Crianças brincando em 1963.



Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/timeline-en/> Acesso em: 13 de maio de 2021.

Era consenso entre os professores, a necessidade de descobrir uma própria identidade cultural, para assim conquistar respeito e confiança de toda a comunidade. Situação que exigia continuidade, mas principalmente, ruptura com o passado. “Desejávamos reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo”. (MALAGUZZI, 2016a, p.60) Era preciso manter a decisão de aprender com as crianças, eventos e famílias, mas também era preciso estar atento e disponível para mudar pontos de vista sempre que necessário.

Como princípio básico das escolas de Reggio Emilia está a ideia de que a escola é um organismo vivo, de relacionamentos compartilhados entre adultos e crianças. O sistema escolar se expande para as famílias e para a cidade, e todos têm o direito de conhecer e participar.

As escolas mostram a tentativa que tem sido feita de se integrar ao programa educacional com a organização do trabalho e com o ambiente, para que possa haver movimento, interdependência e interação máximos. A escola é um organismo dinâmico e inexaurível e possui suas dificuldades e controvérsias, mas, sobretudo, alegria e capacidade para lidar com as perturbações externas. (MALAGUZZI, 2016a, p.69)

Malaguzzi (2016a, p.71) destaca como valores básicos da filosofia de trabalho nas escolas de Reggio Emilia, a “intensidade dos relacionamentos, o espírito de cooperação e o esforço individual e coletivo na realização de pesquisas”. As interações sociais e os vínculos afetivos recebem grande atenção na organização dos contextos. A escola é a vida, e isso significa perceber a responsabilidade de criar um contexto em que palavras como criatividade, mudança, inovação, erro, dúvida e incerteza, quando usadas diariamente, possam ser verdadeiramente desenvolvidas e transformadas em realidade”. (RINALDI, 2016b, p.247)

Os relacionamentos são parte estruturante de todo o sistema, não compreendidos somente como vínculo e proteção, mas no sentido de interação social que assegure a mediação de expectativas e conflitos, senso de cooperação, resolução de problemas, como “uma conjunção dinâmica de forças e elementos interagindo para uma finalidade comum”. (MALAGUZZI, 2016a, p.74) Com todo o respeito e consideração às personalidades de cada criança, elas são estimuladas a se comunicarem com os demais (crianças e adultos), expondo seus pontos de vista, elaborando seus conhecimentos. E, assim, através das relações e da comunicação, as crianças aprendem. “O sistema de relacionamentos tem em si mesmo uma capacidade virtualmente autônoma de educar”. (MALAGUZZI, 2016a, p.75)

O relacionamento está tão integrado que o bem-estar das crianças, das famílias e dos professores, que dependem uns dos outros. Para Rinaldi (2016a, p.111), tão importante quanto o bem-estar, o conflito é outro “elemento essencial”, pois transforma os relacionamentos por meio da “oposição, negociação, consideração de diferentes pontos de vista”. Essa dinâmica vai além do processo de socialização e apresenta-se como um procedimento cognitivo.

A participação das famílias é uma parte da experiência. A participação das famílias na escola surge de diversos ajustes ao trabalho do professor, que deve questionar incansavelmente seu fazer pedagógico, estar sempre disponível, assumindo “um estilo crítico em relação às pesquisas e um conhecimento continuamente atualizado sobre as crianças, devem manter uma avaliação enriquecida do papel dos pais, e devem possuir habilidades para falar, ouvir, e aprender com estes”. (MALAGUZZI, 2016a, p.75) Para que tudo isto aconteça, é primordial

que os professores questionem constantemente seu ensino e encontrem formas de documentar as experiências crescentes das crianças na escola. Essa documentação gera um fluxo constante de informações de qualidade para as famílias, para as crianças e para o próprio professor que consegue refletir sobre a sua prática.

O cerne, o nascedouro, a gênese da documentação pedagógica foi relatada por Mello, Barbosa e Faria (2017, p.9) como um pedido que Loris Malaguzzi fez às professoras – enquanto consultor pedagógico – para que adotassem um diário numa caderneta, “onde deveriam, com todo o cuidado, anotar e refletir sobre tudo aquilo que acontecia em sala e que recolhesse a essência da vida na escola”. Assim, objetivavam conversar e discutir sobre estes escritos, em grupos, nos momentos formativos. “Este pequeno caderno diário foi a gênese da documentação pedagógica que, pouco a pouco”, foi expandindo suas funções.

Na abordagem de Reggio Emilia, a atenção dada ao ambiente físico passa a ideia de acolhimento e intimidade. O espaço é muito mais do que um local útil, agradável e seguro, onde se passam algumas horas de prazer e atividade. Os espaços refletem a cultura e as histórias. São agradáveis e acolhedores, e contam muito sobre as escolhas pedagógicas, sobre os projetos pesquisados, sobre a rotina diária, e sobre as interações que ocorrem em seu interior. O espaço vai se modificando e “tende a evoluir junto com tudo o mais no programa educacional de Reggio Emilia”. (GANDINI, 2016a, p.139) Os espaços externos também são amplamente valorizados, e considerados como “extensões do espaço da sala de aula”.

Figura 9 – Organização do ambiente escolar em Reggio Emilia.



Disponível em:
<https://educacaointegral.org.br/experiencias/reggio-emilia-escolas-feitas-por-professores-alunos-familiares/>
 Acesso em: 13 de maio de 2021.

Figura 10 – Organização do ambiente em escola de Reggio Emilia.



Disponível em:
<https://aldeiadospequeninos.blogs.sapo.pt/6219.html>
 Acesso em: 13 de maio de 2021.

O espaço, além de acolhedor, é muito bem cuidado, manutenção em dia, harmonia de detalhes, cuidadosamente organizado. O espaço reflete a cultura da comunidade em que está inserido, através da riqueza na qualidade e tipos de atividades das crianças documentados nas paredes. “Em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam”. (MALAGUZZI, 2016a, p.69) A utilização das paredes é muito importante, e colabora com toda a sistemática de documentação das escolas,

As exposições internas, além de serem bem-desenhadas e de contribuírem para o aconchego do espaço, oferecem documentação sobre atividades específicas, sobre o enfoque educacional e sobre as etapas do seu processo. Acima de tudo, é um modo de transmitir aos pais, aos colegas e aos visitantes o potencial das crianças, suas capacidades em desenvolvimento e o que ocorre na escola. Naturalmente, também torna as crianças conscientes da consideração que os adultos têm por seus trabalhos. Finalmente, as exposições ajudam os professores na avaliação dos resultados de suas atividades e contribuem para seu próprio avanço profissional. (GANDINI, 2016a, p.146)

O ambiente é flexível, e passa constantemente por alterações e atualizações feitas pelos professores e pelas próprias crianças. O espaço é planejado para facilitar encontros, interações e intercâmbios entre todo o grupo, de modo a favorecer relacionamentos e interações entre professores, pais e crianças. “O bem-estar dos adultos que trabalham nas escolas e a confiança dos pais, que confiam seus filhos à escola antes de se dedicarem às suas atividades, são essenciais para que o projeto educacional funcione”. (GANDINI, 2016a, p.142)

As salas de aula são organizadas para apoiar a aprendizagem mediante a cooperação na solução de problemas, as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e utilizar diferentes modos de expressão e comunicação – linguagem oral e escrita, música, dança, arte, teatro, escultura, montagens, colagens, dentre outros. A “abordagem ocorre não em um contexto de elite, protegido, de educação particular, mas, em vez disso, em um sistema municipal de cuidados infantis operando em dois turnos, aberto a todos, incluindo crianças com necessidades especiais”. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016a, p.23)

O ateliê é um espaço de provocação, local instituído nas escolas não somente para o trabalho com artes, mas para toda e qualquer intervenção criativa, na qual as crianças poderão aprender por meio da ação e experimentação. O ateliê, enquanto um espaço rico em materiais e potencialidades, espaço privilegiado de pesquisa das crianças (exploração das diferentes linguagens) e dos professores (estudo e observação da ação infantil), apresenta-se excelente aliado à documentação pedagógica.

A criatividade é considerada algo extraordinário, emergente da experiência diária na formação e construção do pensamento. A criatividade age complementarmente às capacidades intelectuais das crianças. Malaguzzi compartilha a sua visão sobre criatividade:

1. A criatividade não deveria ser considerada uma faculdade mental separada, mas uma característica de nosso modo de pensar, conhecer e fazer escolhas;
2. A criatividade parece emergir de múltiplas experiências, juntamente com um desenvolvimento estimulado de recursos pessoais, incluindo um senso de liberdade para aventurar-se além do conhecido;
3. A criatividade parece expressar-se por meio de processos cognitivos, afetivos e imaginativos, que se unem e que apoiam as habilidades para prever e chegar a soluções inesperadas;
4. A situação mais favorável para a criatividade parece ser o intercâmbio interpessoal, com negociação de conflitos e comparação de ideias e ações sendo os elementos decisivos;
5. A criatividade parece encontrar seu poder quando os adultos estão menos vinculados a métodos prescritivos de ensino e se tornam, em vez disso, observadores e intérpretes de situações problemáticas;
6. A criatividade parece ser favorecida ou desfavorecida de acordo com as expectativas dos professores, das escolas, das famílias e das comunidades, bem como da sociedade em geral, conforme o modo como as crianças percebem essas expectativas;
7. A criatividade torna-se mais visível quando os adultos tentam ser mais atentos aos processos cognitivos das crianças do que os resultados que elas conquistam nos vários níveis do fazer e do entender;
8. Quanto mais os professores se convencem de que as atividades intelectuais e expressivas têm possibilidades tanto multiplicadoras como unificadoras, mais a criatividade favorece intercâmbios amigáveis com a imaginação e com a fantasia;
9. A criatividade exige que a escola do saber encontre conexões com a escola da expressão, abrindo as portas (esse é nosso slogan) para as cem linguagens das crianças. (MALAGUZZI, 2016a, p. 81-82)

A criança é vista, na abordagem de Reggio Emilia, como um ser potente, competente e portadora de direitos, uma criança rica, forte e poderosa. Competente porque é capaz de pensar o mundo em que vive, de elaborar teorias provisórias e de estabelecer relação e diálogo com o seu tempo e espaço. Portadora de direitos, pois deve ser reconhecida como sujeito social e civil. “As crianças tem potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhare-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se”. (RINALDI, 2016a, p.108)

Figura 11 – Crianças explorando diferentes materiais em escola de Reggio Emilia.



Disponível em: <https://www.dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/a-primavera-de-1945> Acesso em: 13 de maio de 2021.

É preciso olhar para a criança e perceber toda a sua capacidade e potencialidade, deixando de lado a visão sobre o que lhes falta, quais são seus limites, quais as deficiências que apresenta, enfim, reconhecer a universalidade do potencial das crianças, afastando “soluções rápidas e temporárias, de respostas apressadas a diferenças individuais”, maior será a amplitude e variação de hipóteses. É preciso resistência em classificar as crianças⁶, e quanto mais essa atitude distante se materializa, “mais capazes nos tornamos de mudar nossos planos e de tornar disponíveis diferentes atividades. Isso não elimina a responsabilidade ou a utilidade de notar as diferenças entre as crianças”. Diferenças que precisam ser levadas em consideração, através da observação atenta prestada para cada criança. “Mas vamos também exercer sempre a cautela e aprender a observar e avaliar melhor, sem atribuir níveis ou notas”. (MALAGUZZI, 2016a, p. 84)

O desenvolvimento profissional contínuo é esperado dos professores que são capacitados em serviço para aprender a interpretar processos e não avaliar resultados. Devem entender as crianças como produtoras de conhecimento e não como consumidoras. Os professores precisam ter claro o entendimento que nada ensinam às crianças, exceto o que aprendem por si só. Ao relacionarem-se com as crianças, devem ser amistosos e inspiradores, livrando-se dos julgamentos precoces. Devem estar cientes de que “a prática não pode vir

⁶ Neste sentido, corrobora a visão do psiquiatra americano Allen Frances, de que “o diagnóstico em crianças devem sempre ser escritos a lápis”, uma vez que a rotulagem inadequada de crianças e adolescentes persegue-os ao longo da vida, devendo ser levadas em consideração a individualidade e maturação individuais que não podem ser confundidos com doença, uma vez que as crianças variam muito em desenvolvimento e cronologia dos marcos do desenvolvimento. Artigo intitulado “DSM-5 diagnósticos em Crianças Devem Sempre Ser Escritos à Lápis”, disponível em <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/saving-normal/201610/dsm-5-diagnoses-in-kids-should-always-be-written-in-pencil>, acesso em 20 de abril de 2022.

separada de objetivos e valores e que o crescimento profissional vem parcialmente do esforço individual, mas de maneira muito mais rica por meio de discussões com colegas, pais e especialistas”. (GANDINI, 2016b, p.65)

Os professores precisam ser observadores atentos, envolvendo-se nas observações de longo prazo, e nas observações de pequenos projetos. Assim, escutar é primordial, bem como entender que devem haver tantas atividades quanto os interesses das crianças. Mas principalmente, precisam ser pesquisadores e ter fixo na mente que “educação sem pesquisa ou inovação é educação sem interesse”. (MALAGUZZI, 2016a, p.78) Tarefas árduas, complexas e que exigem, no mínimo, conhecimento básico sobre as diferentes áreas.

De acordo com o relato de Edwards (2016a, p.151-152), o papel esperado do professor em Reggio Emilia tem algumas dimensões essenciais, como: “(a) promoção da aprendizagem das crianças nos domínios cognitivo, social, físico e afetivo; (b) manejo da sala de aula; (c) preparação do ambiente; (d) oferecimento de incentivo e orientação; (e) comunicação com outras pessoas importantes (pais, colegas, administradores, público em geral); (f) busca de crescimento profissional”, além de, “(g) engajamento e ativismo político para defender a causa da educação pública precoce; e (h) condução de pesquisas sistemáticas sobre o trabalho diário em sala de aula para finalidades de difusão profissional, planejamento do currículo e desenvolvimento do professor”.

O papel exercido pelo adulto é principalmente o de oferecer oportunidades para as crianças nas quais elas tenham capacidade de extrair significados sobre o mundo. “O ato central dos adultos, portanto, é ativar, especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significado, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem”. (MALAGUZZI, 2016a, p.85) Malaguzzi também enfatiza a necessidade de o professor ser um pesquisador, e que na vivência com as crianças está constantemente aprendendo e reaprendendo. O professor deve ir da pesquisa à ação e vice-versa, interligando-se, pois, “teoria e prática são colocadas numa relação de reciprocidade”. (RINALDI, 2019, p.109)

Não saber é o que faz com que os professores continuem pesquisando, e nesse sentido, se assemelham à situação das crianças, cujo objetivo é “encontrar sentido em seu trabalho e em sua existência, ver valor e significância naquilo que faz, escapar da condição de indistinto e anônimo, conseguir enxergar resultados gratificantes em seu trabalho e em sua inteligência”. (RINALDI, 2019, p.108)

Toda a experiência educativa infantil de Reggio Emilia baseia-se

em um conjunto distinto, coerente e evolutivo de pressupostos e perspectivas extraídos de quatro tradições intelectuais importantes: as vertentes europeia e americana da educação progressista, o construtivismo de Piaget e as psicologias sócio-

históricas de Vygotsky, as políticas de reforma italianas pós-guerra e a filosofia europeia pós-moderna. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016b, p.26)

Várias teorias inspiraram Loris Malaguzzi, de cada uma delas foi retirado o essencial, e as ideias que vinham ao encontro da expectativa pretendida. Refutando completamente as teorias behavioristas que reduzem o protagonismo da ação humana a um treinamento comportamental a ser assimilado, e acolhendo grandemente aspectos das perspectivas construtivistas e interacionistas. Conforme explicitado por Malaguzzi (2016a, p. 90), a abordagem em Reggio Emilia tem “um núcleo sólido” baseado em “experiências da educação ativa” e que percebe a criança, o professor, a família e a comunidade de modo único e particular. “Juntas, produzem uma cultura e uma sociedade que conectam, ativa e criativamente, o crescimento tanto individual quanto social”. (MALAGUZZI, 2016a, p.90)

Malaguzzi realiza uma abordagem metodológica a partir de projetos, que requer dos professores intencionalidade, práticas educativas que incentivem a reflexão, troca de experiências, observações e relatos. Uma tomada de consciência sobre a visão de criança pretendida: “um sujeito potente, protagonista de suas buscas, pesquisador de seus interesses, produtor de cultura e coautor do trabalho realizado no dia a dia da escola”. (PROENÇA, 2018, p.9) A tarefa do adulto “não é simplesmente satisfazer ou responder perguntas, mas, em vez disso, ajudar as crianças a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões relevantes”. (RINALDI, 2016a, p.108)

Uma abordagem baseada no ouvir, em que os dualismos estão presentes, sejam eles a dúvida e a fascinação que são sempre bem vindos, ou a investigação científica que anda lado a lado com o método dedutivo. A importância do inesperado é sempre reconhecida, desperdiçar tempo – ou dar o tempo necessário para as crianças – é sempre proporcionado.

A educação em Reggio Emilia é qualquer coisa, exceto linear. Ela, em vez disso, é uma espiral sem fim. As crianças pequenas não são encaminhadas correndo ou sequencialmente apressadas de uma atividade para outra diferente, mas são encorajadas, em vez disso, a repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar, a representar e novamente representar. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016a, p.27)

A educação é um processo compartilhado com crianças, famílias e professores. Se é possível sistematizar sucintamente o sistema educacional de Reggio Emilia, pode-se dizer que é “uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. As escolas em Reggio Emilia apresentam como eixo central a adesão a uma concepção teórica clara, que seja coerente com as escolhas e práticas dos grupos. O principal veículo didático envolve a presença dos

pequenos em projetos envolventes, de longa duração, realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor”, (GARDNER, 2016a, p.13)

No livro “As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação” (2016b), os organizadores explicitam que os professores tiveram papel fundamental para o esclarecimento de ideias para a Educação Infantil italiana, que são:

- Uma abordagem holística e construtivista para a compreensão das crianças e do seu desenvolvimento.
- A ideia de inteligências múltiplas (cem linguagens na Reggio Emilia).
- A importância da organização e da estética do ambiente físico.
- Atenção para a participação e o envolvimento das famílias, dos cidadãos e dos criadores de políticas públicas.
- Atenção para a inclusão e a integração, com respeito a todos os tipos de diversidade.
- A busca pelo acesso universal a serviços educacionais e de cuidado para todas as crianças e famílias. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016b, p.28)

Ao pensar em toda a abordagem educacional de Reggio Emilia com as crianças pequenas, precisamos colocar essa experiência em perspectiva, investigar o contexto que tornou possível a realização desta abordagem educacional”. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016a, p.31) O caráter emergencial, a situação de emergência vivenciada na Itália naquela época não se repete em lugar algum do mundo e em qualquer outra circunstância. Hawkins (2016a, p.19) alerta sobre os modismos no âmbito educacional, as tentativas de imitação que ignoram “uma longa história de progresso, uma árvore bem enraizada que não pode ser simplesmente colocada em um avião e transportada”.

Há de se levar em consideração toda a situação de emergência na qual foi constituída a Educação Infantil em Reggio Emilia. Toda esta situação (pós-guerra) não se copia, não se reproduz na atualidade em qualquer lugar do mundo. Não podemos assimilar de maneira acrítica essa experiência e querer transpô-la de um contexto a outro, desconsiderando os fatores históricos, políticos, filosóficos e culturais que constituíram todo esse processo. Por outro lado, também há de se ter criatividade e esforço para, de acordo com a realidade atual, buscar a compreensão das práticas e dos referenciais que fundamentam este modelo educativo, buscando construir um caminho próprio.

3 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A LITERATURA ACADÊMICA

O presente capítulo visa contextualizar a Educação Infantil na atualidade, realizando um apanhado da regulamentação legislativa existente e vigente no Brasil, compreendendo a visão da infância e da criança na sociedade, e, conhecendo os processos formativos dos professores da Educação Infantil. Dividido em três seções, a primeira realiza uma revisão documental na legislação no que tange à política educacional e curricular vigente, desde que a Educação Infantil passou a ser reconhecida no Brasil como etapa educativa. A segunda seção realiza uma pesquisa bibliográfica sobre a história e visão da infância e da criança na sociedade. A terceira seção encarrega-se de contextualizar a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil.

3.1 Os marcos legais da Educação Infantil: políticas educacionais e curriculares

Ao longo dos anos, a Educação Infantil passou por muitas transformações e significados. De assistencial a espaço de educação, interações, brincadeiras, cuidados, foram trilhados muitos caminhos teóricos e metodológicos.

Historicamente, a Educação Infantil passou a fazer parte da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira, com reconhecimento legal do dever do Estado por meio da Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205 que institui a educação ser um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988)

Complementada pelo artigo 208, que estabelece os deveres do Estado com a educação, no que tange à Educação Infantil: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria,” (redação alterada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) e “IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. (redação alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 211, § 2º, a Educação Infantil constitui área de atuação prioritária dos municípios, ou seja, é responsabilidade exclusiva dos municípios a oferta da Educação Infantil à população brasileira. Também no artigo 211, § 1º, fica estabelecido que a União tem a incumbência de prestar

assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino, exercendo função supletiva e distributiva (ambos os parágrafos tiveram a redação alterada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

A educação concebida como um direito da criança foi percebida pela Constituição Federal e garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990 (Lei 8.069/90). Estatuto este criado para assegurar o tratamento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e protegidos judicialmente. Cumpre estabelecer a diferença entre criança e adolescente, “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade”. (BRASIL, 1990)

A garantia de direitos e proteção para as crianças é dever do Estado, da família, e de toda a sociedade, conforme versa o artigo 4:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, 1990)

Tanto a Constituição quanto o ECA determinam não só o direito à educação como garantia do atendimento às crianças entre 0 a 6 anos na esfera educacional, mas estabelecem, ainda, diretrizes e normas essenciais para o desenvolvimento de políticas de garantia à educação infantil em instituições de ensino e de políticas integradas para a infância. Conforme os artigos 53 e 54 do ECA:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III** - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV** - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V** - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I** - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II** - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1990)

Posteriormente, houve alteração no artigo 54, inciso IV, por meio da Lei Federal nº 13.306 de 04 de julho de 2016, que “altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na Educação Infantil”. (BRASIL, 2016) E, em 2019, houve alteração no artigo 53, inciso V através da Lei Federal nº 13.845 de 18 de junho de 2019, que “dá nova redação ao inciso V do art. 53 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para garantir vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica”. (BRASIL, 2019)

Em 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar a Lei Federal nº 9.394/96 (LDBEN), quando a Educação Infantil deixa de ser meramente tarefa de ação social, vista como amparo e assistencialismo, para ser ação de caráter educacional como primeira etapa da educação básica, seguida pelo Ensino Fundamental e Médio. Nesse sentido, a denominação “Educação Infantil” passa a integrar o atendimento a crianças de 0 a 6 anos, visando à interrupção das visões até então em pauta, sendo a visão assistencialista historicamente constituída na etapa creche, e a visão preparatória tradicional na pré-escola.

Assim, a ideia da criança como sujeito de direitos, reconhecido pela Constituição Federal de 1988 e fortalecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, garante o direito ao atendimento em creches e pré-escolas para as crianças, independente da denominação dos estabelecimentos, é responsabilidade destes oferecer cuidado e educação, de forma intencional e sistemática. Assim, a instituição tem corresponsabilidade juntamente com a família, pela promoção do desenvolvimento das crianças, ampliando suas experiências e conhecimentos, além de garantir às crianças higiene e saúde, pois educar e cuidar são entendidos como aspectos indissociáveis da educação de crianças.

No título I – Da educação, a lei determina, em seu artigo primeiro, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996), e deixa claro no parágrafo primeiro que a educação escolar se desenvolve em instituições próprias para esse fim.

No artigo seguinte (artigo 2), ao dispor sobre os princípios e fins da educação nacional, é destacada a educação como dever da família e do estado, que “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e inspira-se “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. (BRASIL, 1996)

A LDBEN estabelece, em seu artigo 29, que “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996) No intento de atingir tal objetivo, também institui, no seu artigo 18, que todas as instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, passem a constituir o sistema municipal de ensino, bem como a educação seja responsabilidade do Estado, da família e da própria comunidade.

Em 2006, ocorre a primeira alteração da LDBEN por meio da Lei Federal nº 11.274 de seis de fevereiro de 2006, que estabelece que o Ensino Fundamental deve compreender o período de nove anos com o ingresso a partir dos seis anos de idade. A Emenda Constitucional nº 59 de onze de novembro de 2009, tornou obrigatória a escolarização dos 4 aos 17 anos de idade, porém a obrigatoriedade de frequência para crianças de quatro e cinco anos passou a vigorar somente em 2013, com nova alteração na LDBEN, por meio da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que em seu artigo 4º, inciso I, garante a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, e com nova redação dada ao artigo 29: “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996)

Foi por meio desta mesma alteração que passaram a vigorar algumas regras comuns para o atendimento na etapa da Educação Infantil:

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

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2013)

Sob os aspectos normativos, a LDBEN fortalece as questões educacionais e proporciona mais espaço para a Educação Infantil (quando a reconhece como primeira etapa da educação básica), vincula o processo formativo ao “mundo do trabalho e à prática social” (art.1º, § 2º), estabelece normas comuns e, por consequência, aumenta a responsabilidade das escolas (art. 12), proporciona maior valorização dos profissionais da educação (art. 61, parágrafo único e art. 67) e garante a aplicação adequada de previsão orçamentária em verbas educacionais (título VII, art. 68 e 69). Surgem, nesse contexto, novas práticas pedagógicas e outras melhorias para o atendimento da Educação Infantil que, aos poucos, vai sendo valorizada e reconhecida por todos.

Desde a Constituição Federal, já são previstas ações de maneira a consolidar uma Base Nacional Comum Curricular, pois o artigo 210 versa exatamente pela previsão de que sejam fixados conteúdos mínimos. A LDBEN também faz a previsão legal sobre a necessidade de que haja uma base comum, conforme determina o artigo 26,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Atendendo as determinações da LDBEN, em 1998, foi elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O documento aponta a especificação legal da Educação Infantil e sua importância ao ser reconhecida e apoiada na LDBEN. O objetivo do material é auxiliar os profissionais da educação “na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas” (BRASIL, 1998), demonstrando uma perspectiva teórica norteadora e estabelecendo as noções de cuidar e educar nas práticas pedagógicas. Dividido em três volumes, o primeiro é a “Introdução”, que apresenta as concepções de criança e de educação, bem como de perfil de escola e do profissional, utilizados para traçar os objetivos gerais da Educação Infantil em âmbito nacional. O segundo volume chama-se “Formação Pessoal e Social”, onde são priorizados os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O terceiro volume dedica-se ao “Conhecimento de Mundo”, onde estão apresentados os objetos de conhecimento Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Os volumes do RCNEI traziam fundamentação, traçavam objetivos a serem contemplados em cada faixa etária e muitas orientações didáticas (ideias e modelos) para o trabalho nas classes de Educação Infantil de todo o Brasil, e, na época, representou grande avanço.

Ainda em 1998, por meio do Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer CNE/CEB nº 022 aprovado em 17 de dezembro de 1998, e, posteriormente homologada a Resolução CEB nº 01 de 07 de abril de 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Posteriormente atualizada com a revisão em 2009, por meio do Parecer CNE/CEB nº 20 de 11 de novembro de 2009 e a homologação da Resolução CNE/CEB nº 05 de 17 de dezembro de 2009.

As DCNEI reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas para a educação. A resolução, em seu artigo 3º, estabelece normativas em relação ao currículo de modo que sejam proporcionadas experiências às crianças que promovam o seu desenvolvimento integral, e complementa, no artigo 4º que a criança deve ser considerada o “centro do planejamento curricular”, (CNE, 2009b) por considerar a criança como um sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, observa, questiona, assimila valores, constrói e se apropria de conhecimentos. No artigo 6º, são estabelecidos os princípios que devem ser respeitados na constituição das propostas pedagógicas, sendo eles:

- I – **Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (CNE, 2009b)

É função essencial da instituição de Educação Infantil garantir a socialização, o cuidado e a educação no cotidiano escolar, por meio dos eixos estruturantes interações e brincadeiras (artigo 9), em um ambiente em que a criança sinta-se segura e acolhida em sua maneira de ser, suas emoções sejam valorizadas, um ambiente onde ela possa construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua identidade. Brincando, as crianças constroem sentido para o mundo, desenvolvem ideias e habilidades e ainda compreendem conceitos relacionados a cada vivência. Devendo ser garantidas experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009)

Tais experiências devem resultar de uma prática pedagógica repleta de intencionalidade educativa. Partindo da observação, valorizando o conhecimento prévio, respeitando o tempo de cada um e suas especificidades, com a proposição de tempos e espaços potentes para a investigação, interação, exploração, comunicação, experimentação e construção de novas narrativas e aprendizagens, promovendo situações em que as crianças possam se desenvolver de forma integral. À medida que a criança cresce, as aprendizagens se tornam mais complexas e requerem uma organização de vivências em situações mais estruturadas.

As interações e as brincadeiras sustentam a ideia de inclusão da diversidade quando são proporcionadas práticas educativas que promovam a participação efetiva de todas as crianças.

Destaca-se também que a avaliação do desenvolvimento das crianças não pode ter caráter seletivo ou classificatório (artigo 10). E reitera que a Educação Infantil não é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental ao declarar que: devem ser respeitadas as características da faixa etária, o desenvolvimento individual das crianças, devendo haver continuidade no processo de aprendizagem “sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental”. (BRASIL, 2009, artigo 11)

As DCNEI mostram grande avanço no sentido de colocar a criança no foco do planejamento, a atenção é voltada para a criança, e o documento reforça a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo como a criança se situa no mundo.

Em 25 de junho de 2014, entra em vigência a Lei nº13.005 que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE). Com vigência de dez anos, o plano tem 20 metas que visam à “garantia do direito à educação básica com qualidade” (BRASIL, 2014b, p.9), à “redução de desigualdades e valorização da diversidade” (BRASIL, 2014b, p.11), à “valorização dos

profissionais da educação” (BRASIL, 2014b, p.12), e, qualidade e ampliação de atendimento em nível superior (BRASIL, 2014b, p.13).

A meta 1 do PNE versa sobre a Educação Infantil, universalizando o atendimento em pré-escola e atendimento de, no mínimo, 50% das crianças na etapa creche.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014b, p.9)

As discussões sobre currículo vêm ganhando visibilidade e força a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. A BNCC serve como referência para a construção e adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país. É um “documento normativo” e sua elaboração foi fundamentada na LDBEN e nas DCNEI, especialmente no que tange aos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BRASIL, 2017, p.7)

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica, “é o princípio e o fundamento de todo o processo educacional” (BRASIL, 2017, p.34). Muitas vezes, a entrada da criança na escola de Educação Infantil é “a primeira separação das crianças com seus vínculos afetivos familiares para a entrada em uma situação estruturada de socialização”.

A BNCC foi estruturada de maneira a proporcionar a todos os estudantes brasileiros a “garantia de acesso e permanência na escola”, garantindo aprendizagens comuns e, desta forma, assegurando o desenvolvimento de dez competências gerais da educação básica. No âmbito deste documento, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p.8). Como percebido, as competências são cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais, visando ao trabalho interdisciplinar, ensejando assim o desenvolvimento das pessoas por meio de uma formação integral.

Com o avanço da Educação Infantil no Brasil, e havendo a concepção da primeira infância no contexto escolar em que o educar e o cuidar são indissociáveis, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes definidos pelas DCNEI, as interações e as brincadeiras. Esses eixos asseguram também os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Conviver: “com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à

cultura e às diferenças entre as pessoas”. (BRASIL, 2017, p.38) Ao falar em conviver, fala-se na educação que pensa no outro, na convivência em grupo e em interação com diferentes pares.

Brincar: “cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros” (BRASIL, 2017, p.38), as brincadeiras são fundamentais e devem estar presentes intensamente na rotina das crianças, ao proporcionar momentos diversos – de iniciativa das próprias crianças com o acolhimento do professor que interage e disponibiliza materiais que conduzam a variadas experiências, – agem também como forma de ampliação e diversidade de “acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p.38)

Participar: “ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana”. (BRASIL, 2017, p.38) Permitir que as crianças participem das decisões que dizem respeito a elas mesmas e que organizam o cotidiano coletivo, na escolha de ambientes, materiais, brincadeiras, que possibilitam o desenvolvimento de diferentes linguagens, aquisição e elaboração de conhecimentos diversos, poder de decisão e posicionamento.

Explorar: “movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, [...], na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia”. (BRASIL, 2017, p.38) Além da exploração de elementos concretos e simbólicos, é importante criar momentos de reflexão, a partir da observação e escuta do professor.

Expressar: “como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”. (BRASIL, 2017, p.38) A promoção de ambientes e momentos de fala, com possibilidade de expressão e escuta, onde as crianças sejam estimuladas a dar sua opinião e argumentar sobre as decisões que afetam o coletivo, são imprescindíveis para que as crianças tenham esse direito garantido.

Conhecer-se: “construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências [...] vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p.38) A criação de situações simples auxilia as crianças a conhecer a si próprios e aos outros.

Direitos esses que devem ser garantidos a todas as crianças sem nenhuma forma de distinção, respeitando o tempo de cada um, e que assegurem “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, 2017, p.37) Em consideração a esses direitos de aprendizagem, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, com os quais as crianças aprendem e se desenvolvem, conforme quadro 2:

Quadro 2 – Campos de experiências / BNCC

Campo de Experiências	BNCC
O eu, o outro e o nós	Através das interações estabelecidas com outras crianças e com os adultos, as crianças vão se constituindo, conhecendo seu próprio modo de agir, sentir e pensar, descobrindo diferentes maneiras de ver e interpretar diferentes pontos de vista. “Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos”. (BRASIL, 2017, p.40)
Corpo, gestos e movimentos	Através do corpo as crianças “exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural”. (BRASIL, 2017, p. 41) As crianças passam a reconhecer suas potencialidades e seus limites, assim como também, o que é perigoso, conhecem sensações, emoções, movimentos, nesse entrelaçamento entre “corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2017, p.41).
Traços, sons, cores e formas	O acesso e a convivência com diversificadas manifestações artísticas e culturais possibilitam que as crianças se expressem através de várias linguagens, criem suas próprias produções, desenvolvam “senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca”, (BRASIL, 2017, p.41)

	favorecendo o desenvolvimento sensível, criativo e expressivo das crianças, permitindo que se apropriem da cultura e ampliem repertórios.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	As crianças participam de diversas situações comunicativas ao longo da vida. As experiências em que as crianças possam falar e ouvir, implicam na sua constituição ativa como “sujeito singular e pertencente a um grupo social”. (BRASIL, 2017, p.42) A inserção das crianças na cultura escrita “contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo”, e, reconhecem a “escrita como sistema de representação da língua”.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	“As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais”. (BRASIL, 2017, p.42) Situam-se em diversos espaços e tempos, tem curiosidade sobre o mundo físico e sociocultural, deparam-se frequentemente, com diversas situações matemáticas. Através da manipulação, observação, investigação e exploração do mundo, levantam hipóteses e buscam respostas para seus questionamentos e curiosidades.

Fonte: Elaboração autoral, 2021.

Cada campo de experiências define objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com uma organização diferenciada para cada grupo etário, e, acolhem as situações e experiências de vida das crianças e seus saberes prévios, assim como aspectos culturais e regionais articulados com o patrimônio produzido ao longo da humanidade. Importante se faz destacar que os campos de experiência não são lineares e não obedecem a uma ordem de prioridades e importância, mas articulam-se entre si.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram elaborados a partir de aprendizagens essenciais que “compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências”. (BRASIL, 2017, p.44) A organização em grupos etários não

deve ser considerada de forma rígida, pois, na prática pedagógica cotidiana, há a necessidade de se considerar as diferenças individuais de aprendizagem e desenvolvimento. Reconhecendo que cada criança, de cada faixa etária, se desenvolve de acordo com as suas possibilidades, portanto, faz-se necessário entender as especificidades de cada faixa etária e levá-las em consideração no reconhecimento das suas possibilidades de aprendizagem e características de desenvolvimento etário nas crianças.

Com o objetivo de criar uma base comum curricular integrada entre as redes municipal, estadual e privada, a Secretaria do Estado da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc) buscou a criação do Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Este documento é resultado de uma construção coletiva, construído a fim de efetivar a garantia da educação como um direito social.

Há no RCG, a ênfase na formação integral dos sujeitos, e fica claro que reconhece a educação escolarizada quando traça normas para esta, como se pode observar no trecho a seguir:

O destaque deste documento está no reconhecimento da educação escolarizada no sentido de Território, sendo este compreendido não apenas como espaço, mas como marcas e subjetividades significativas para a formação integral dos sujeitos em condição de pertencimento. Dessa forma, os sujeitos em formação terão as mesmas oportunidades de aprendizagem, independente dos sistemas educacionais, das redes de ensino ou escolas privadas que pertencem, considerando ainda as características locais. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.17)

O Conselho Estadual de Educação aprovou o Referencial Curricular Gaúcho por meio da Resolução nº 345, promulgada em 12 de dezembro de 2018, publicada no Diário Oficial do Estado em 18 de dezembro de 2018, que “Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho – RCG, elaborado em Regime de Colaboração, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas, e respectivas modalidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que embasa o currículo das unidades escolares, no território estadual”.

Em consonância com a BNCC, o RCG apropria-se das competências gerais que foram assim descritas:

1) conhecimento: para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade; 2) pensamento científico, crítico e criativo: para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções; 3) repertório cultural: para fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; 4) comunicação: para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; 5) cultura digital: para comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria; 6) trabalho e projeto de vida: para entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas a cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade; 7) argumentação: para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética; 8) autoconhecimento e autocuidado: para cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros com autocritica e capacidade para lidar com elas; 9) empatia e cooperação: para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com

acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza; e por fim, 10) responsabilidade e cidadania: para tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.30)

As competências gerais marcam fortemente outro conceito que aparece de maneira marcante no RCG, a interdisciplinaridade, ao explicitar que, para que haja desenvolvimento integral do aluno, é necessário que se trabalhe interdisciplinarmente, sendo este um grande desafio, pois exige o trabalho de forma articulada e o efetivo diálogo entre os diferentes conhecimentos. Conforme enfatiza o documento, ao reconhecer que o conhecimento dos “pontos de ligação entre os conhecimentos faz parte da prática pedagógica em sala de aula, possibilitando a superação do saber fragmentado”. Este trabalho é pensado a partir de cada realidade/contexto escolar, “em que os sujeitos envolvidos no processo possam explicar, compreender, intervir, mudar algo que desafie o pensamento isolado das disciplinas”. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.31)

A educação integral dos sujeitos vem sendo discutida já há bastante tempo na área educacional no Brasil. Perceber uma pessoa na sua integralidade é compreender que todos são sujeitos sociais, culturais, éticos e cognitivos, pessoas iguais em capacidades que somente precisam ter superadas as desigualdades a que estão sujeitas. Cabendo aqui a ressalva que educação integral (desenvolvimento global do estudante) é diferente de educação em tempo integral (ampliação da jornada diária escolar).

Entende-se que os estudantes aprendem de variadas formas, em tempos nem sempre tão homogêneos, a partir de diferentes vivências pessoais e experiências anteriores e, junto a isso, entende-se que o papel da escola deva ser o de incluir, de promover crescimento, de desenvolver possibilidades para que os sujeitos realizem aprendizagens vida afora, de socializar experiências, de perpetuar e construir cultura. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.35)

Amparada também numa perspectiva de educação integral, há de se levar em consideração alguns assuntos bem importantes na formação de futuros cidadãos que tenham compromisso com a “realidade social, dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoa, coletiva e ambiental” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.48), numa articulação entre interdisciplinaridade e transversalidade.

As crianças são sujeitos que vivem e se desenvolvem de acordo com a sociedade e a cultura em que estão inseridas. Utilizam diversas linguagens na construção de conhecimento e compreendem o mundo por meio das relações e interações que estabelecem com outras crianças, da mesma idade ou de idades diferentes, e com os adultos. “As crianças são seres criativos e ativos e vivem suas infâncias no presente, não se resumindo a serem preparadas para o futuro” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.61). A infância não pode ser vista como uma fase

da vida que encerra na juventude, pois ela deixa marcas permanentes ao longo da vida, marcando o jeito de cada um ser e estar no mundo.

Podemos afirmar que o RCG se pauta por uma concepção de criança ativa e capaz, que se apropria do mundo através das interações, agrega conhecimentos por meio da ação, observação, questionamento e levantamento de hipóteses.

Com a aprovação do Referencial Curricular Gaúcho, ficou a cargo dos municípios construir seus documentos territoriais (documento do território, em colaboração as três redes – municipal, estadual e particular – constroem seu plano curricular único.)

3.2 Aspectos históricos da construção da infância: a voz dos autores da Educação Infantil

A infância é uma categoria social e histórica da vida humana em que tudo começa, o que é genético e o que é relacionado aos vínculos e experiências externas. É um conceito que está sempre em construção. Não é singular nem única, a infância é plural, e está vinculada à experiência cultural e à história individual de cada um, por isso, não é uma experiência universal, natural e de duração fixa. A infância não é somente uma construção social, mas é construída e desconstruída a todo momento pelas próprias crianças, de acordo com os contextos sociais e culturais em que estão inseridas.

Barbosa (2006, p.73) esclarece que, enquanto objeto de estudo, a infância foi pesquisada por diversas áreas, “pela Biologia, pela Psicologia e pela Medicina”, e, fica durante muito tempo, na marginalidade dos estudos históricos e sociológicos. “Somente no final do século XX é que ela passa a ser estudada”.

Crianças sempre existiram, desde o princípio da espécie humana. Hoje são consideradas sujeitos protagonistas de sua história, que têm desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de inventar, que se manifestam desde cedo por meio das expressões, do olhar, das vocalizações. Considerar a criança como sujeito potencial, é enxergar sua especificidade. As vontades, desejos, opiniões, capacidade criadora e de decisão são elementos a serem considerados no modo como as crianças são percebidas pela sociedade hoje, porém, nem sempre foi assim. “Vale lembrar que a historiografia existente sobre a criança trata basicamente da criança europeia e burguesa”. (BARBOSA, 2006, p.74)

Antigamente, a criança era caracterizada como um ser ingênuo, inocente, gracioso ou ainda imperfeito e incompleto. Estas noções se constituíram em elementos básicos que fundamentaram o conceito de criança, entendido como um ser abstrato, sem existência social, miniatura do adulto. Um conceito utilizado independentemente da cultura ou classe social.

A aparição da criança reconhecida pela sociedade deu-se lentamente. Para Barbosa (2006, p.51), o caminho de construção da infância foi o de “transformar os iguais em diferentes”, ou seja, “passar da ideia de criança como miniatura do adulto para a construção de um outro diferente do adulto”.

Até a Idade Média não havia estágios ou demarcação etária, a vida era igual para todos, em todas as idades. Isso não significa negar que esses indivíduos existiam, mas sim, que eram biologicamente vivos e que a infância não era admitida como uma categoria diferenciada. A partir do momento em que passavam do período de dependência física da mãe, os indivíduos eram plenamente incorporados ao mundo dos adultos, ajudando nas atividades cotidianas onde aprendiam o básico para a sua integração social. Durante o período medieval, crianças e adultos compartilhavam os ambientes “domésticos, de trabalho ou de festa. Na sociedade medieval, não havia a divisão territorial e de atividades em função da idade dos indivíduos”. (NASCIMENTO, BRANCHER, OLIVEIRA, 2008, p.5)

No começo da Era Moderna, aos poucos, foi surgindo uma diferenciação para as crianças, com a separação dos adultos e dos velhos, cabendo ressaltar que essa separação também pode ser entendida como segregação. Nesse momento histórico, a infância era compreendida “de acordo com a visão dada pelo cristianismo, concebida como rude, fraca de juízo e com a alma marcada pelo pecado original, que a orientava para o mal e, por esse motivo, deveria ser vigiada, inspecionada e controlada pelos adultos”. (BARBOSA, 2006, p.75)

Nos séculos XV e XVI, no período do Renascimento, foram surgindo novas visões sobre a infância, juntamente com o desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas. De acordo com Oliveira (2011, p.59-60), nos países europeus, a sociedade estava em transformação, “de uma sociedade agrário-mercantil em urbano-manufatureira”, o que gerava condições sociais adversas para boa parcela da população, especialmente para o segmento infantil da população, devido à pobreza, maus tratos e abandono. Em resposta a isso, “foram-se organizando serviços de atendimento, coordenados por mulheres da comunidade, a crianças pequenas abandonadas por suas famílias ou cujos pais trabalhavam em fábricas, fundições e minas”.

Gradualmente, foram surgindo arranjos formalizados de atendimento a crianças em instituições fora da família, com cunho religioso, a proposta de instrução era a adoção de “atividades de canto, de memorização de rezas ou passagens bíblicas e alguns exercícios do que poderia ser uma pré-escrita ou pré-leitura”. (OLIVEIRA, 2011, p.60)

Acreditava-se que a criança nascia sob o pecado e cabia à família corrigi-la; na falta da família, a sociedade deveria assumir essa função. Por isso, as atividades eram voltadas ao

desenvolvimento de hábitos de comportamento, regras morais e valores religiosos. Conforme enfatiza Barbosa (2006, p. 53), a Europa no século XVI, estava coberta por disputas religiosas (protestantes e católicos) e as igrejas encontraram alternativas de ação política por meio da estratégia interna de “colonizar as crianças europeias”, por meio da educação da moral e de boas maneiras. Sendo que um dos principais objetivos destas instituições seria o de “ensinar a civilidade, disciplinar e salvar as almas infantis”.

Muitas instituições também surgiram com a intenção de combater as péssimas condições de saúde das crianças pobres. Para os filhos dos operários, era primordial “o ensino da obediência, da moralidade, da devoção e do valor do trabalho. [...] Em que pese todo esse quadro, a favor dos pioneiros da Educação Infantil, pode-se dizer que contribuíram para diminuir os índices de mortalidade das crianças”. (OLIVEIRA, 2011, p.61)

Até o século XVII, “a ciência desconhecia a infância” (NASCIMENTO, BRANCHER, OLIVEIRA, 2008, p.6). Não havia lugar para as crianças na sociedade pelo simples fato de inexistir uma expressão particular para elas.

Na Idade Moderna, surge uma preocupação maior com a criança e a infância, como seres dependentes e fracos e que necessitam de proteção. Só ultrapassando essa fase da vida quem não fosse mais dependente de outro para sobreviver, e “a palavra infância passou a designar a primeira idade de vida: a idade da necessidade de proteção, que perdura até os dias de hoje”. (NASCIMENTO, BRANCHER, OLIVEIRA, 2008, p.6)

Oliveira (2011, p.44) realiza uma importante reflexão em relação à utilização do termo infância, que significa “não-fala” e levando em consideração que a criança, desde o seu nascimento, já tem um sistema de comunicação com o mundo externo através de choro e gestos, mesmo antes da aquisição da linguagem falada, infância nestes termos, como denominação de toda a primeira fase da vida, “mesmo quando a criança fala, sua fala não conta”.

Juntamente com o termo infância utilizado como expressão particular para designar essa etapa da vida, junta-se a ideia de que as crianças são seres biológicos, porém necessitam de grandes cuidados (proteção, amparo, dependência). Com essa ideia, incorpora-se que necessitam de uma rígida disciplina para que se transformem, no futuro, em adultos socialmente aceitos. Nesse contexto, percebe-se que as crianças eram tidas como seres incapazes, irracionais e sem meios psicológicos para novos aprendizados de atitudes que seriam socialmente valorizadas, necessitando de instrução e limites rigorosos.

Foi com Rousseau (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778) que a criança começou a ser percebida de maneira diferenciada, onde a infância não era vista apenas como uma preparação para a vida adulta. Rousseau acreditava que a criança deveria ser afastada daquilo que “o meio

realizava para impedir a liberdade e o ritmo próprio de cada criança, fato que contrariava os ideais da época, marcados por dogmas religiosos e crenças na educação das crianças como controle pelos adultos”. (LOSS, SOUZA, VARGAS, 2019, p.22) A educação passa a ser um projeto pessoal ou familiar, que visa à produção de um novo ser humano para uma nova sociedade.

A partir do século XVIII, são fortalecidos os vínculos familiares e a criança começa a ser percebida de outra forma, recebendo gradativamente maior importância. A infância “começou a ser associada a elementos como a pureza, a simplicidade, a necessidade de amor, a ingenuidade do coração, a maleabilidade e a fragilidade. Por isso, passou a ser valorizada e amada”. (BARBOSA, 2006, p.76) Uma nova ideia de Educação Infantil entra em vigor na Europa, na fase avançada da Idade Moderna, com o crescimento urbano e com a transformação da família patriarcal em nuclear, a Revolução Industrial⁷ em curso, o acúmulo de capital e a apropriação de novos conhecimentos científicos, modificou as exigências educacionais das novas gerações.

Discussões sobre a escolaridade obrigatória enfatizaram a importância da educação para o desenvolvimento social, nos países europeus nos séculos XVIII e XIX. Assim, a criança também passou a ser interesse educativo dos adultos, passando a ser vista como um sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, a escola era um instrumento fundamental de preparação dessas crianças para o mundo dos adultos. Utilizadas como estratégia política, as creches serviam para disciplinamento das camadas mais populares e surgiram como uma solução para os cuidados às crianças, devido à necessidade crescente de inserção das mulheres nas indústrias, assim, é seguro afirmar que “funcionavam como uma instituição de caráter assistencial voltada para as mães, e não para as crianças”. (BARBOSA, 2006, p.84)

No final do século XIX, houve ampliação e aprofundamento em relação à educação de crianças pequenas, que passou a ser visto como um “tema de responsabilidade social e coletiva, em contraponto à visão de que a educação das crianças pequenas era apenas uma tarefa da esfera privada – a família” (BARBOSA, 2006, p.24). As instituições passaram a se diferenciar através das especificidades de determinados públicos, com denominações diferentes e prestação de serviços de cuidado e educação diferenciados em atendimento às demandas sociais. Uma nova

⁷ **Revolução Industrial** – foi o período de grande desenvolvimento tecnológico que se espalhou pelo mundo causando grandes transformações, garantindo o surgimento da indústria, o que causou grandes transformações na economia mundial e no estilo de vida das pessoas, pois acelerou a produção de mercadorias e a exploração dos recursos da natureza.

concepção cultural define que as crianças podem ser cuidadas e educadas em um ambiente extrafamiliar.

O século XX começou com diversos passos dados em direção à consolidação do estudo da criança. A moralidade religiosa, como principal orientação dada à educação de crianças e suas normas, foram sendo substituídas por práticas sanitárias, que envolviam principalmente a população de baixa renda. Médicos e sanitaristas estavam cada vez mais presentes na orientação e organização das instituições para crianças, as funções hospitalares e de higiene se destacavam na tentativa de diminuir os altos índices de mortalidade infantil, especialmente, após a Primeira Guerra Mundial, quando houve um aumento expressivo no número de órfãos aliado à deterioração ambiental.

No Brasil, até meados do século XIX, praticamente era inexistente o atendimento em instituições para crianças pequenas longe da mãe. Segundo Oliveira (2011, p.91), essa situação vai, aos poucos, sendo modificada a partir da segunda metade do século XIX, com a abolição da escravatura e com a crescente população da zona urbana, conseqüentemente, com o maior desenvolvimento tecnológico e cultural, e com a proclamação da república como forma de governo. A ideia de jardins da infância foi recebida com entusiasmo por vários, trazido ao Brasil por influência do Movimento das Escolas Novas⁸, ocorrido na Europa. A controvérsia ocorreu justamente, porque se a ideia dos jardins de infância era o atendimento aos mais carentes, eles não deveriam ser mantidos pelo poder público, e sim, pela iniciativa privada. Assim, em 1875 no Rio de Janeiro, foi criado o primeiro jardim de infância privado no Brasil, considerado um início de escolaridade precoce, porém, perigosa, pois era considerado prejudicial retirar a criança desde cedo do ambiente familiar, assim eram admitidos somente os casos de proteção, sejam eles filhos das mães trabalhadoras.

No Brasil, a crescente urbanização e industrialização produziram efeitos sobre a organização e constituição familiar, especialmente no que se refere aos cuidados com os filhos pequenos. De acordo com Oliveira (2011, p.95), as fábricas da época precisaram admitir grande número de mulheres para o trabalho, haja vista que “a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura”, porém o cuidado com as crianças não foi levado em consideração e

⁸ **Movimento das Escolas Novas** – é o nome dado ao movimento de renovação do ensino que propôs mudanças nas concepções escolares, onde o aluno passa a ser o centro do processo de construção do conhecimento. O movimento acredita que a educação é o mais importante elemento para a construção de uma sociedade fundada em ideais democráticos, justos e com igualdade de oportunidades. Acredita na aprendizagem da vida cotidiana, com aplicações práticas a partir do interesse demonstrado por cada aluno. “A intenção era destacar a educação não como uma preparação para a vida, mas como a própria vida, um eixo norteador de experiências e aprendizagens, com igualdade de oportunidades a todos”. (PROENÇA, 2018, p.68)

embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos. (OLIVEIRA, 2011, p.95)

No Brasil, a chegada do século XX deu início a outra configuração institucional para atender as novas demandas da sociedade, sob a “influência positivista da ordem e progresso” que passou a inspirar “uma política de assistência social com base científica, ou seja, a crença – ou o discurso político – de que o progresso da ciência e da tecnologia trariam a solução para os problemas sociais do país”. (BARBOSA, 2006, p.83) Sob essa ótica, as creches brasileiras eram vistas como um “mal necessário”, a fim de diminuir os índices de “mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação, atender às mães solteiras e realizar a educação moral das famílias”.

Até a década de 50, o trabalho com as crianças tinha caráter de proteção e assistência, a maior preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado o desenvolvimento afetivo e intelectual. Após a Segunda Guerra Mundial, esse panorama foi sendo modificado, ideias da Psicologia passaram a ser foco para a construção de bons hábitos educativos “com o objetivo de desenvolver as competências complexas requeridas por sociedades com acelerado ritmo de transformação”. (OLIVEIRA, 2011, p.128) Necessário se faz reconhecer que as teorias psicológicas, apesar de serem muito úteis para explicar o desenvolvimento humano, não dão conta de orientar diretamente questões pedagógicas.

A criança ainda está integrada a uma noção de desenvolvimento onde o crescimento é uma sucessão de fases a serem passadas. Porém, até então, em nenhum momento, houve a preocupação em entender verdadeiramente as relações entre o ser biológico e seu tempo e espaço no mundo, o que causou um esvaziamento do “sentido” e do “significado da infância”. (NASCIMENTO, BRANCHER, OLIVEIRA, 2008, p.10) Ao longo da história, todas as relações do sujeito com o mundo foram deixadas de lado, a criança era tratada como um adulto e retratada pelo adulto. As pesquisas sobre o desenvolvimento da criança são muito importantes e contribuem no aperfeiçoamento da Educação Infantil, porém deve ser levada em consideração a dimensão social e as especificidades culturais em que as crianças estão inseridas, e assim, realmente haver compreensão e transformação das práticas pedagógicas.

Em toda a Europa,

não só era dominante essa preocupação de encaminhar as concepções sobre a infância a um estudo mais rigoroso, científico e integrado ao exame das condições de vida da criança em uma sociedade concreta, como também os valores sociais produzidos no embate de problemas políticos e econômicos eram defendidos como metas para a educação infantil. (OLIVEIRA, 2011, p.76)

O Movimento das Escolas Novas se posicionava contra a ideia de que a escola deveria preparar as crianças para a vida com a visão centrada no adulto, desconhecendo as características do pensamento infantil e os interesses e necessidades próprios da infância. A aprendizagem não aconteceria com a recepção passiva de conteúdo, mas sim, pela experimentação, pensamento e julgamento da própria criança. Oliveira (2011, p.76 – 77) destaca que, em Psicologia, vários autores lançaram-se à ideia de compreensão e promoção do desenvolvimento infantil,

Vygotsky, nas décadas de 20 e 30, atestava que a criança é introduzida na cultura por parceiros mais experientes. Ainda na primeira metade do século XX, Wallon destacava o valor da afetividade na diferenciação que cada criança aprende a fazer entre si mesma e os outros. Os psicanalistas reconheciam que o comportamento infantil deveria ser interpretado, e não meramente aceito em seus aspectos observáveis. Finalmente, há que mencionar as pesquisas de Piaget e colaboradores que revolucionaram a ideia dominante sobre a criança. Essas concepções foram gradativamente apropriadas pelas teorias pedagógicas e tornaram-se alvo de especial atenção na educação infantil. (OLIVEIRA, 2011, p.76-77)

Em decorrência da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁹, foi expressa a Declaração Universal dos Direitos da Criança¹⁰ apresentada em 1959 pela ONU¹¹, houve a expansão de atendimento em Educação Infantil (na Europa e nos Estados Unidos) com a influência mais presente para a necessidade de estimulação precoce no desenvolvimento de crianças, desde o seu nascimento.

A Educação Infantil passou por períodos de expansão e também de retração, pois, em determinados períodos, a posição era a favor das mulheres e de seus direitos, que até então passaram bastante tempo confinadas dentro de casa com a responsabilidade de cuidados com as crianças, ou a posição era a favor das brincadeiras, em contraposição aos métodos formais e rígidos de ensino. Nos Estados Unidos, a política de Educação Infantil foi afetada “pela pressão em defesa das crianças das camadas socialmente desfavorecidas, abriu caminho para a

⁹ **Declaração Universal dos Direitos Humanos** – proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, estabelece medidas de modo a garantir direitos básicos que sejam assegurados a todos os cidadãos do mundo para uma vida digna. Tem o compromisso de promoção ao respeito universal e liberdade para todos, todos os humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. Fonte: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

¹⁰ **Declaração Universal dos Direitos da Criança** – adotado pela Assembleia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959. A declaração visa que a criança tenha uma infância feliz e que possa gozar de direitos e liberdades, para seu benefício e de toda a sociedade. Fonte: <http://crianca.mppr.mp.br/pagina-1069.html>

¹¹ **ONU** – Organização das Nações Unidas. Criada em 1945, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, tem por objetivo promover a paz, resolver conflitos entre as nações e promover o desenvolvimento mundial.

elaboração do conceito de privação cultural e para a proposição de programas de educação compensatória¹²”. (OLIVEIRA, 2011, p.79)

Outros conceitos também foram utilizados no sentido de retardar a entrada da criança na escola, especialmente dos bebês. O principal deles é o conceito de apego elaborado por John Bowlby¹³. Em pesquisa realizada, a pedido da Organização Mundial de Saúde, Bowlby analisa a privação materna – milhões de crianças foram separadas de suas mães durante a Segunda Guerra Mundial e encaminhadas a instituições. “Segundo Bowlby, a ruptura de laços afetivos entre mãe e criança, provocada pela situação de separação, prejudicaria o desenvolvimento sadio do indivíduo”. (OLIVEIRA, 2011, p.80) Assim, não houve apoio para os movimentos feministas que requeriam igualdade de condições de acesso ao trabalho, pois os especialistas em desenvolvimento infantil na época se posicionavam contra a separação precoce entre mãe e filhos, amparados pela pesquisa de Bowlby. Na década de 70, os pesquisadores apontavam ser grande problema a ruptura precoce da relação do bebê com a sua mãe, além da “inconveniente” de uma criança pequena frequentar um espaço coletivo de educação, pois seria submetida a um “processo massificador e contar com poucas oportunidades para desenvolver uma identidade pessoal”. (OLIVEIRA, 2011, p.145)

Houve grande desenvolvimento tecnológico no século XX, e isso também provocou mudanças nas condições educacionais das crianças. A utilização crescente de eletrodomésticos e alimentos pré-preparados foram transformando o trabalho doméstico, e houve maior preocupação com o ambiente exposto aos pequenos, de modo que lhes fosse garantido bom desenvolvimento psicológico.

A crescente entrada das mulheres no mercado de trabalho produziu significativo crescimento na rede de atendimento. A defesa de um padrão educativo voltado para aspectos

¹² **Educação compensatória** - termo originado durante a Revolução Industrial, como definição para o conjunto de medidas implementadas a fim de compensar qualquer deficiência das crianças, sejam elas culturais, escolares, intelectuais ou afetivas, da população de classe baixa, quer sejam culturalmente, socialmente e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparem para o trabalho e obtenham ascensão social. A Educação Infantil, sob a perspectiva da educação compensatória, visava ao atendimento da população de baixa renda, menos favorecida, empobrecida e sem acesso cultural. O atendimento em creches e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que essas crianças estavam sujeitas. (PASCHOAL, MACHADO, 2009, p.7)

¹³ **John Bowlby** (1907 – 1990) – psiquiatra e psicanalista inglês formulou uma teoria denominada teoria do apego, segundo a qual, para a criança ter um desenvolvimento psicológico normal, a criança deveria estabelecer, durante os primeiros anos de vida, um vínculo afetivo. Os seres humanos se aproximam das pessoas de maneira instintiva e criam vínculos. O bebê, principalmente, procura esses vínculos para sobreviver. A função dessa relação seria a manutenção da proximidade da mãe com o bebê, de forma que assegurasse o contato sempre que necessário, favorecendo o aprendizado. Essa visão exclusiva e de responsabilidade única da mãe foi sendo questionada ao longo do tempo por vários autores, assim, a noção de apego foi sendo ampliada de maneira a abranger outras figuras também, a depender do ambiente social em que a criança está inserida, para a família extensa ou a família nuclear.

cognitivos, emocionais e sociais das crianças, começou a ser utilizado, devido ao interesse de aprimoramento intelectual dos filhos da classe média. O atendimento educacional que apontava o desenvolvimento infantil desde o nascimento, preconizado por médicos e psicólogos, abria espaço para a criatividade e para a sociabilidade infantil. Isso acabou por gerar interesse e foram aparecendo novos posicionamentos favoráveis por parte de grupos sociais que buscavam um complemento para a educação recebida em casa e, por consequência, liberou a mãe para que pudesse ingressar no trabalho fora de casa. Essa valorização para o atendimento fora da família foi gradativamente sendo estendida para crianças cada vez menores, confirmando a importância da relação entre as crianças, interações que estabelecem cooperação, confrontação e percepção de diferenças entre as próprias crianças, favorecendo a construção de um conhecimento partilhado.

Porém, nem tudo foi harmonioso, ainda se tinha a ideia de compensação e assistência nas creches que atendiam os filhos dos operários e as camadas sociais de baixa renda, ao mesmo tempo que os jardins de infância, onde eram educadas as crianças de classe média, tinham propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo.

A importância dada à infância no século XX faz reverberar todo o conhecimento construído sobre o início da vida humana e divulgados por meio das campanhas e manuais. Segundo Barbosa (2006, p.76-77), foram sendo criadas para as crianças “rotinas para a amamentação, a introdução dos alimentos sólidos, o controle esfinteriano”, dentre outros moldes e nortes que subsidiam os cuidados infantis. Com esse “estatuto de matriz do adulto” e de “salvaguarda do futuro dos pais”, concebe-se a criança como alguém que “merece investimento”. Esse “sentimento de infância na modernidade corresponde ao da família burguesa: a criança cuidada, valorizada e protegida, apesar de vigiada e punida, que aprende a estudar e a governar”. Independentemente da compreensão que se tem sobre as crianças, “o certo é que ela necessita de um certo tipo de educação”.

A infância começa a ser vista com outros olhos, as crianças desenvolvem-se por meio de interações e participam das relações sociais. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares geográficos e sociais, é muito mais do que uma representação dos adultos para essa fase da vida. Por muito tempo, a concepção de infância vinculou-se a uma visão durkheimiana¹⁴ de infância, “que não reconhecem nas crianças as competências que os adultos

¹⁴ **David Émile Durkheim** (1858-1917), psicólogo, filósofo e sociólogo do século 19. Formulou as regras do método sociológico e emancipou a Sociologia como uma ciência autônoma. Acreditava que a educação é o conjunto de ações exercidas pelos adultos sobre os que ainda não alcançaram maturidade para a vida social. Propõe

consideram necessárias para o exercício da cidadania, associadas à idade, imaturidade, vulnerabilidade”, (AGOSTINHO, 2014, p.6) onde a criança é considerada um vir-a-ser que precisa ser preparada para a vida adulta.

Passa a ser reconhecido

o direito de toda criança à infância. Trata-a como sujeito social ou ator pedagógico desde cedo, agente construtor de conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca do conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2011, p.81)

Houve o reconhecimento da concepção de criança como ator, que possui direitos próprios e que não é somente objeto de socialização. “Considerar a criança como ator social é simplesmente considerar que ela faz parte da cultura, assim como os membros de qualquer outro grupo de idade (“adultos” e “idosos”)”. Ou seja, “simplesmente reconhecer a criança como ser humano e, portanto, como um ser social”. (MARCHI, 2017, p.3) Essa concepção é ampliada com as ideias de Manuela Ferreira, que defende uma dupla significação desse conceito,

i) elas são seres humanos com poder de simbolização e reflexão, de tomadas de iniciativa para a ação e ação social, não apenas activamente implicadas na construção das suas próprias vidas, mas também nas daqueles com quem se relacionam e que as rodeiam, e na da sociedade em que tomam parte, quando experimentam e aprendem a lidar com as possibilidades e os constrangimentos das estruturas sociais no quotidiano; ii) enquanto seres humanos elas são intrinsecamente seres sociais que, sujeitas à socialização da cultura adulta a reproduzem, não obstante serem igualmente capazes de a reinterpretar consoante os seus interesses, desejos, entendimentos, lógicas, crenças e valores individuais e/ou colectivos e, através disso, de a reconfigurar em sistemas organizados geradores de culturas e ordens sociais infantis e, mais ainda, de convocar e gerir estrategicamente ambas as culturas de modos tão variados quantos os interlocutores e as conjunturas que enfrentam. (FERREIRA, 2010, p.7)

A grande mudança que se estabelece é a passagem de uma compreensão de criança como objeto da ação adulta para a compreensão da criança como agente da sua própria socialização, como agente e competente interacional.

Ainda para Marchi (2017, p.8), “queiram os adultos ou não, reconheçam ou não a ação social das crianças, essa ação existe mesmo quando ela não é socialmente reconhecida ou valorizada”. Porém, há de se ter cuidado na denominação da criança como ator ou agente social, uma vez que não se trata somente de uma substituição de paradigmas, devem ser consideradas as consequências dessa conversão no plano teórico, que se refletirão na sociedade. É positivo deixar de entender a criança como um ser que não tem nada, passivamente e opressivamente.

uma socialização metódica, pois a escola teria como finalidade desenvolver na criança certos modelos e padrões físicos, intelectuais e morais exigidos e aceitáveis pela sociedade.

O problema é justamente a compreensão equivocada ou vulgarizada de agência da criança que poderá ser refletida como uma emancipação deste indivíduo de pouca idade. A substituição de uma visão de criança incompetente para uma visão de criança competente, pode atribuir um grau de conhecimento e autonomia que não corresponde à realidade. E utilizando as palavras de Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p.14), “o cuidado atual em estudos sobre infância recai no evitar os reducionismos de qualquer ordem”, sendo muito importante entender que “o que se transformou foi o modo como a Sociologia passou a entender a participação das crianças na construção do mundo em que vivem” (MARCHI, 2017, p.17) e não, suas condições de sobrevivência – indivíduos menores de idade e que necessitam do cuidado e olhar do adulto.

Há de se ter vigilância e

é necessário equilibrar o direito de proteção com o de participação, com respeito a essas duas dimensões do direito das crianças que não são excludentes, para que elas sejam protegidas adequadamente, de acordo com as suas capacidades em crescimento, bem como respeitadas como cidadãos, como pessoas e como portadores de direitos. (AGOSTINHO, 2014, p.7).

Estabelecer diálogo com as crianças é crucial para que haja a garantia de expressão e de comunicação, atividade esta que requer sensibilidade, disponibilidade e conhecimento para que sejam respeitados os canais de comunicação e de atenção para com as crianças.

A criança, sendo um ser social, é capaz de representar o mundo e a si mesma – mesmo que tenha pouca idade – pois “a sua memória constitui-se por mediações simbólicas” (QUINTEIRO, 2009, p.19), mediadas por gestos, brincadeiras, faz de conta e linguagem. Para que seja significativo, é prudente olhar e ouvir as crianças levando “em consideração o princípio de toda e qualquer infância: o princípio de transposição imaginária do real, comum a todas as gerações, constituindo-se em capacidade estritamente humana”. (NASCIMENTO, BRANCHER, OLIVEIRA, 2008, p.15)

A compreensão da criança como ator social serve para alavancar o reconhecimento destes cidadãos ativos, contrapondo ao entendimento de que criança é um objeto passivo “das políticas e práticas adultas e cuja cidadania é vista como um potencial e um estatuto a ser alcançado no futuro” (AGOSTINHO, 2014, p.12). Assim, as crianças vão construindo um sentimento de pertencimento, onde sua presença e participação ganham sentido, sua ação tenha valor, seus pontos de vista são levados em consideração, e assim, aprendem e vivenciam a cidadania com as decisões compartilhadas sobre os diversos assuntos que as afetam diretamente, mesmo que se expressem diferentemente da maneira que os adultos habitualmente se comunicam.

A participação das crianças ocorre em todos os momentos relativos aos assuntos e tomadas de decisões que impactam suas vidas, expressando sua opinião, “as várias maneiras de participação constituem não somente um direito, como também caminhos para possibilitar às crianças um desenvolvimento pleno, vidas mais significativas e o exercício e descoberta de suas diversas vozes, expressões e potencialidades” (FRIEDMANN, 2020, p.40). Assim, é importante conceder espaço de escuta para as crianças, momentos em que os adultos estejam disponíveis para diálogo, sem intervenções ou imposições.

De acordo com Ferreira (2010, p.8),

as crianças têm “voz” porque têm “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências, ... - a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não, mas estes só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas ou delas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos. (FERREIRA, 2010, p.8)

Escutar a voz das crianças trata-se de prestar atenção, numa postura de cuidado e abertura para o outro. Cabe ressaltar que ouvir as crianças não quer dizer que se deve fazer somente o que querem, seguindo suas vontades e desejos sem problematização, precisam ser levados em consideração aspectos referentes à sua própria segurança e dos outros, bem como levá-las a refletir sobre o que é certo e errado, proporcionando momentos em que são levantadas questões éticas. É preciso sempre saber até que ponto as crianças têm ou não condições suficientes de decisão.

A criança que frequenta a Educação Infantil amplia seu desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e de socialização. As crianças pequenas desenvolvem maior raciocínio e capacidade de resolução de problemas, tendem a ser mais cooperativas e adquirem maior confiança em si mesmas.

A aceitação do processo de socialização coletiva institucionalizada para as crianças fez com que a sociedade pressione, cada vez, maior atendimento, e com essa pressão, há gradativo crescimento na oferta e na qualidade. Cresce também o mercado de produtos infantis – roupas, brinquedos, literatura – onde todo e qualquer material se transforma em brinquedo educativo.

Uma nova mentalidade está em construção e torna-se cada vez mais uma realidade, onde a creche e a pré-escola são um direito da criança, e não apenas da mulher que trabalha fora de casa. “O direito da criança à educação não se desvincula da qualidade dessa experiência, intensificou a discussão de questões relativas às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores e às práticas cotidianas desenvolvidas junto às crianças”. (OLIVEIRA, 2011, p.19)

De acordo com Barbosa,

A experiência, possibilitada pelas instituições de cuidados e educação infantil, de viver uma vida fora dos limites do lar, com adultos diferentes, que se relacionam com várias crianças em um espaço público e, ao mesmo tempo, o encontro repetido cotidianamente de várias crianças da mesma idade ou quase, faz com que a creches e as pré-escolas possibilitem às crianças pequenas a ampliação de seus modos de socialização e sociabilidade. As crianças realizam jogos e atividades, estabelecem relações afetivas com várias outras pessoas e constantemente são colocadas ou se colocam em situações nas quais precisam ampliar suas estratégias de interação para estabelecer laços e novas aprendizagens. (BARBOSA, 2006, p.86-87)

A experiência cotidiana é valiosa aliada para delinear os objetivos, atividades e estratégias de ensino adequados ao nível de desenvolvimento das crianças e às exigências sociais que a elas se apresentam. Todo esse processo também fez com que os professores tivessem que se reinventar, questionando suas práticas e buscando formação especializada.

Assim, o professor precisa conhecer teorias sobre o desenvolvimento infantil – como a criança assimila e modifica formas de sentir, pensar, falar e construir coisas – mas também refletir sobre o valor e potencial de cada experiência proporcionada às crianças dentro da instituição de Educação Infantil, enquanto recurso possível e necessário para o domínio de competências consideradas básicas para que haja sucesso na inserção dessas crianças na sociedade.

Uma compreensão de pontos básicos sobre como cada pessoa se desenvolve em sua cultura pode apoiar a promoção de experiências pedagógicas de qualidade na educação infantil. No decorrer da história, esses pontos foram sendo sistematizados pelas ciências. Uma análise crítica deles, no entanto, leva-nos hoje a perceber que, mais do que condição biologicamente determinada, a definição de infância, adolescência, idade adulta ou velhice é uma decisão política feita de forma própria em cada cultura. Tais períodos do desenvolvimento humano são objeto de narrativas culturais que envolvem aspectos ideológicos. (OLIVEIRA, 2011, p.127)

Esses aspectos políticos e culturais podem ser percebidos através da maneira como são apresentadas as orientações e explicações sobre o desenvolvimento humano e sobre a forma de cuidar e educar de crianças, em diferentes épocas históricas.

3.3 A formação dos professores da Educação Infantil

Toda a construção da infância e da concepção de criança que se fez ao longo do tempo e que se tem na atualidade, demanda muito esforço e interesse por parte dos profissionais da Educação Infantil para que esta seja uma área reconhecida e valorizada, devido à grande responsabilidade assumida com as futuras gerações. Os cidadãos do mundo hoje estão nas escolas de Educação Infantil. Toda criança em desenvolvimento, cheia de potencialidades e singularidades precisa ser reconhecida e respeitada. Todo profissional da educação, cheio de

anseios e desejos precisa ser reconhecido e respeitado. Todo espaço educacional precisa ser valorizado.

Muito já se caminhou na tarefa de repensar a formação inicial e continuada para o profissional da Educação Infantil, e ainda há muito que se avançar. A inclusão da Educação Infantil “no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais”. (OLIVEIRA, 2011, p.23) Ao tornar-se objeto de estudo, o tema formação de professores proporcionou “o surgimento de distintas teorias e práticas pedagógicas, cujas preocupações geraram uma pluralidade de concepções que valorizam a experiência vivida dos profissionais da educação e ressaltam a centralidade da formação docente no debate das políticas educacionais”. (FÁVERO, CONSÁLTER, TREVISOL, 2019, p.11)

Muitas mudanças em relação às concepções acerca da construção do saber trazem consequências à prática pedagógica, e despertam para a necessidade de modificação na formação docente, haja vista que a formação dos profissionais da Educação Infantil é sobretudo um processo cultural, intimamente ligado à função que se atribui à creche e à pré-escola. Como explicita Barbosa:

O momento histórico e científico em que vivemos causa muitos embaraços aos professores, intelectuais e pesquisadores que têm na educação não apenas um campo de estudos e investigação, mas também um compromisso com a melhoria da realidade social e educacional. Muitas certezas que tínhamos até poucos anos atrás estão sendo revistas, e ainda estamos procurando, por meio da crítica, da autocrítica e da busca de novos aportes, construir novos sentidos e caminhos para a nossa prática política e profissional e para a construção de novos modos de fazer pesquisa e ciência. (BARBOSA, 2006, p.19)

Historicamente, a formação docente da Educação Infantil era praticamente inexistente, especialmente para o trabalho realizado na creche, pois, diante de um quadro de desigualdades, a concepção assistencialista era tradicionalmente utilizada para nortear o trabalho que era executado especialmente por mulheres leigas. Pessoas sem qualificação específica eram recrutadas para cuidar e interagir com crianças, sendo necessário somente a experiência com cuidado dos próprios filhos, sendo-lhes exigido paciência, afeto e firmeza na coordenação do grupo. De acordo com Oliveira (2011, p.24), para este modelo que nega a exigência profissional, basta a competência maternal, embora envolva uma nova dimensão: de “prestar cuidados remunerados a filhos alheios”.

Na atualidade, o aprimoramento da formação docente requer ousadia e criatividade, devido à grande diversidade de público, concepções e objetivos defendidos e efetivados no seu cotidiano.

A formação de professores tem sido tema recorrente no cenário educativo mundial, e, vários documentos enfatizam a importância da formação dos profissionais da Educação Infantil. O debate iniciou “ao mesmo tempo em que os movimentos sociais reivindicavam o direito das mães às escolas para seus filhos”. (MORUZZI, TEBET, 2010, p.31). Intensificado com a regulamentação por meio da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além de um direito da mãe, fica reconhecido o direito da criança à educação de qualidade.

Com o passar do tempo, foi sendo exigida formação específica para os profissionais da infância, através da normatização de políticas para a Educação Infantil. “Esse foi um direito conquistado a favor da criança”. (MORUZZI, TEBET, 2010, p.31)

A LDBEN, normatiza no artigo 62:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Sobre formação continuada, a lei versa no artigo 87, § 3º, inciso III, que deverão ser realizados “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”. (BRASIL, 1996)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, definidas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, foram estabelecidas no intuito de articulação entre formação inicial e continuada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.)

Para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, os seguintes princípios serviram de norte e foram levados em consideração: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação”. (CNE/CP nº 2/2015)

E, enfatiza no artigo 3º § 3º, que a formação docente é algo dinâmico e complexo, “direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional”. No § 4º reitera que o profissional do magistério é aquela pessoa que exerce atividade de docência ou de gestão, em todas as etapas e modalidades educativas, desde que tenha formação mínima exigida pela LDBEN.

No artigo 7º, são elaboradas as expectativas que se têm dos egressos dos cursos de formação inicial ou continuada, sendo que

deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado, cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (CNE/CP nº 2/2015)

Especificamente em relação à formação continuada, a resolução CNE/CP nº 2/2015 dá a compreensão de que a formação continuada deve conter as “dimensões coletivas, organizacionais e profissionais”, de modo a “repensar o processo pedagógico, dos saberes e dos valores”, envolvendo “atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações”, estabelecendo como “principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente”. (CNE, 2015, artigo 16)

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nasce o compromisso da União com a revisão dos critérios de formação inicial e continuada. Com o entendimento que a BNCC somente será implementada com sucesso, se houver uma formação sólida e de qualidade para os professores.

No Referencial Curricular Gaúcho (RCG), a formação continuada dos profissionais da educação aparece como fator importante constante no documento, sendo que a formação deve sempre incentivar a apropriação de saberes pelos professores, levando-os a uma característica reflexiva onde estejam presentes aspectos da vida diária na escola e saberes derivados da experiência.

A Resolução CNE/CP nº 2 foi aprovada em 20 de dezembro de 2019 e “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação)”. Justifica-se a normatização desta resolução a partir do § 8º do artigo 62 da LDBEN, onde há a indicação de uma Base Nacional Curricular referência para os cursos de formação docente, e, com o advento da homologação da BNCC e aprovação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, no artigo 11 fica instituído o prazo de dois anos para a adequação curricular da formação de professores (BNC – Formação).

A resolução está dividida em 9 capítulos e apresenta um total de 30 artigos, que compõem a primeira parte do documento. A segunda parte do documento, como anexo, refere-se à BNC – Formação, especificamente. Foi implementada tendo como base a BNCC da educação básica, inclusive, havendo a previsão de que o licenciado desenvolva-se de acordo com as competências gerais previstas na BNCC, assim como das aprendizagens essenciais garantidas aos estudantes. Logo no artigo 1º, há a determinação de que a BNC – Formação seja

“implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente”.

No que se refere à formação de professores para trabalho com a Educação Infantil, a resolução estabelece que o curso deverá ter carga horária de, no mínimo, 3.200 horas assim divididas: 800 horas destinadas a uma base comum, compreendendo conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, 1.600 horas destinadas à aprendizagem de conteúdos específicos para o domínio pedagógico, e, 800 horas de prática pedagógica. Em relação aos conhecimentos específicos, devem ser contemplados, conforme artigo 13, § 2º: I – as especificidades da Educação Infantil, “organização, gestão e rotinas”; II – o processo de aprendizagem específico da faixa etária; III – “os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas” que tenham referência aos eixos estruturantes das DCNEI e aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, “para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiências da Educação Infantil”; IV – “a revisão de áreas e componentes”, conteúdos, áreas temáticas e objetos do conhecimento previstos na BNCC; V – as competências e habilidades gerais “a serem constituídas pelos estudantes da educação básica”. (CNE, 2019)

Em termos gerais, a resolução assume a escola como espaço protagonista, realiza a aproximação entre o ensino superior e a educação básica, e defende a união entre teoria e prática.

Na BNC – Formação é feita a divisão entre competências gerais, que são as mesmas da BNCC da educação básica, e competências específicas que se subdividem em: 1) conhecimento profissional; 2) prática profissional; 3) engajamento profissional. A competência específica que se refere ao conhecimento profissional, refere-se ao domínio dos conteúdos. A prática profissional diz respeito ao saber criar e administrar ambientes de aprendizagem. E, o engajamento profissional refere-se sobre o comprometimento do professor com o ensino e com as relações estabelecidas entre colegas de trabalho, famílias e comunidade escolar.

Cada um destes eixos apresenta quatro competências específicas, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 3 – Competências específicas / BNC-Formação

Dimensão	Competências Específicas
Conhecimento Profissional	I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

	IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.
Prática Profissional	I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.
Engajamento Profissional	I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Fonte: Elaboração autoral, 2022.

Educar crianças pequenas não é uma tarefa simples e tem exigido cada vez maior formação profissional, com articulação da teoria aos estudos educacionais. A função primordial da educação de crianças é proporcionar experiências que se caracterizam “pela inventividade, pelo brincar, pelo lúdico e pelos conhecimentos que devem ser ampliados no sentido de instrumentalizar as crianças para novas experiências”. (MORUZZI, TEBET, 2010, p.33)

O trabalho de formação de professores não é um caminho tranquilo, é um desafio que requer bastante esforço e empenho dos envolvidos. Todo processo formativo “é sempre um desafio: como seguir a circularidade de um labirinto e enfrentar os diferentes aspectos relacionados ao tempo? O tempo de cada um, o tempo do grupo, o tempo do relógio, da elaboração e apropriação de conhecimentos”. (PROENÇA, 2018, p.11)

Friedmann (2020, p. 174-175) explicita a necessidade de mudança acerca dos paradigmas sociais que envolvem a infância na atualidade, sendo necessário aos professores: “autoconhecimento, desenvolvimento e atualização permanentes”, trabalhar a transmissão de saberes e a formação integral, “propiciar a expressão de linguagens verbais e não verbais”, transmitir, acolher, incentivar e ressignificar as culturas, “escutar, observar, registrar, ler e criar propostas adequadas”, “criar espaços flexíveis”, adequar as atividades de acordo com as necessidades individuais das crianças; dialogar, “estabelecer uma contínua dialética entre as imagens internas das crianças e as imagens que recebem do mundo à sua volta”.

A formação continuada tem o potencial de consolidar práticas, oportunizando aos docentes o embasamento teórico e crítico de seus saberes. Assim, conforme ressaltam Fávero e Tonieto:

Uma vez justificada a necessidade da formação continuada, surgem, de imediato, perguntas a respeito de como ela deve ser conduzida. É comum que professores e dirigentes educacionais partilhem a concepção de que formação continuada é participar de cursos, seminários, eventos, palestras e coisas do gênero. O processo envolve tais atividades, mas não apenas elas. Um trabalho sério e comprometido de formação continuada, é aquele capaz de ajudar o professor a produzir o seu próprio conhecimento, levando em consideração o seu contexto de ação, ou seja, a escola e a sala de aula. (FÁVERO, TONIEITO, 2010, p.57)

Portanto, é possível afirmar que a “profissionalização do educador infantil, todavia, não está ligada simplesmente à formação, mas ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações construídas com diferentes atores e que conduzem a formas de intervenção em situações específicas”. (OLIVEIRA, 2011, p.30) E, este caminho formativo não se faz na individualidade, mas sim, num grupo, assim como o aperfeiçoamento não é findo, ele continua por todo o período de atuação profissional.

A “formação continuada em colaboração” (ALCÂNTARA, 2020, p.31) é um trabalho formativo ocorrido em grupo, pois, por meio da troca e aprofundamento mediado entre os pares, é que ocorre a especialização/formação especificamente como estratégia de mudança praxiológica. É na articulação entre a teoria e a prática dos professores que se desenvolve a transformação do fazer docente, que vem ao encontro das demandas da sociedade atual. E é possível afirmar que “no encontro entre dois sujeitos, sempre é possível construir conhecimentos e avançar nas questões contextuais”. (ALCÂNTARA, 2020, p.118) A formação de professores deve ser vista como uma busca coletiva e permanente de possibilidades, escolhas, pesquisas e desafios, a fim de enriquecer o ambiente escolar.

É a escola o espaço propício para a profissionalização docente, pois é, neste espaço, que a prática é pautada pelas escolhas – premissas técnicas e teóricas. O entendimento do seu fazer, passa pela “compreensão dos seus pressupostos teóricos (que sustentam suas práticas), pessoais (que impactaram na sua escolha profissional), políticos e sociais (como sua atuação ajuda, ou não, na permanência das desigualdades sociais vigentes em nosso país)”. (ALCÂNTARA, 2020, p.125)

Para que se obtenham resultados positivos, é necessária a formação continuada, que seja ao mesmo tempo, colaborativa e transformadora. Borges e Alcântara (2020, p.56) defendem uma aproximação entre o real e o ideal, construindo com profundidade e criticidade novas propostas de formação continuada, “para que possam, de algum modo, refletir sobre essa

formação, possibilitar a colaboração entre os pares com diálogos mais próximos e criar as condições objetivas para a autonomia dos docentes”.

4. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática da documentação pedagógica não é, por si só, instrumento promotor de aperfeiçoamento docente, porém se vivenciada em um ambiente de promoção ao diálogo, com valorização de experiências coletivas e interativas, pode se tornar instrumento de reflexão e desenvolvimento profissional. O exercício de documentar torna-se um exercício de reflexão sobre as concepções e práticas educativas, impulsionando para novos conhecimentos e ações pedagógicas.

O presente capítulo visa aproximar a prática da documentação pedagógica na Educação Infantil com o desenvolvimento profissional docente. Pois, ao envolver reflexão antes, durante e depois da prática pedagógica, a documentação pressupõe ampliação de saberes e aperfeiçoamento profissional.

Dividido em duas seções, a primeira encarrega-se de apresentar uma reflexão sobre o professor reflexivo, sob a visão de Freire, Schön, Zeichner e Contreras que, nas suas pesquisas, defendem e enfatizam a importância do profissional que reflete sobre suas ações. A segunda apresenta o conceito de desenvolvimento profissional docente, realizando uma interlocução com a documentação pedagógica, aproximando-os em pontos convergentes.

4.1 O professor reflexivo

Em educação, constantemente emergem ideias novas, ou renovadas, que incentivam, estimulam, contagiam e, muitas vezes, se transformam em slogans. Professor reflexivo é, no estado atual da formação de professores, uma dessas ideias. É de bom tom, hoje em dia, que os formadores se refiram, enquadrem e tomem posição perante esse conceito. Como um slogan bonito para a educação da atualidade. Porém se esquecem de que, principalmente, o professor reflexivo nasce por si próprio, em um movimento de dentro pra fora, é necessário que o docente aceite e, por vontade própria, realize a reflexão crítica sobre o seu trabalho.

A reflexão permite que o professor identifique informações sobre suas ações, as razões para suas ações e as consequências destas. Os professores que refletem sobre suas ações envolvem-se em um processo investigativo sobre si mesmos. Um professor que não reflete sobre sua prática, age com a rotina, aceitando apático as condições e imposições determinadas por outros. O professor reflexivo é aquele que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento, pois uma nova prática sempre requer reflexão sobre sua experiência, suas crenças e seus valores,

requerendo do professor uma constante autoanálise (para a autoanálise é necessária abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade no tratamento das ações e informações).

A prática reflexiva proporciona aos professores oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, tornando-os mais conscientes de si, auxiliando na libertação dos comportamentos impulsivos e rotineiros, permitindo agir de forma intencional.

A seguir, será apresentado o conceito de professor reflexivo sob a ótica de quatro autores: Paulo Freire, Donald Schön, Kenneth Zeichner e José Contreras.

Numa sociedade em transformação constante, é urgente a reconstrução de conhecimentos e estratégias de ação, de forma permanente, para enfrentar situações e contextos imprevisíveis.

A reflexão oportuniza voltar atrás e rever acontecimentos e práticas. O professor trabalha com o ensino que ocorre na relação entre os sujeitos e o conhecimento. Desse modo, a prática reflexiva na profissão docente é um movimento necessário, pois a reflexão sobre a sua prática, seu fazer, seu pensar educativo, suas condições de trabalho, sua identidade como profissional, assume constatar como o que faz, reinventa e protagoniza a ação, está constituído social e historicamente. Uma mudança de atitude, de modo de pensar e fazer, de compreender e de explicar é inevitável e necessária.

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde.
Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador.
A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente,
na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p.58)*

Paulo Freire deixou um enorme legado para a educação brasileira. Propôs o ato de educar como construção mútua de saberes entre professores e estudantes, processo permeado pela presença permanente do diálogo e da reflexão. Nesse sentido, a prática docente que visa à formação de estudante crítico, observador, questionador, exigente, que cobra qualidade, que precisa ser formado cidadão, exige um professor crítico de sua ação e sempre pronto ao questionamento.

Ensinar exige do professor: espírito crítico, abertura ao novo e exercício da prática reflexiva. O conceito de reflexão é um tema que perpassa grande parte das obras de Paulo Freire, que sistematiza a reflexão como: pensar para o fazer e pensar sobre o fazer, em um movimento denominado de ação-reflexão-ação. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 2021, p.39) Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Curiosidade inicialmente ingênua, mas que, com o exercício constante, vai se transformando em crítica. “O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a

prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”. (FREIRE, 2021, p.40)

Desta forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como organização privilegiada e prioritária para a formação continuada de professores. Professores que buscam a transformação através da sua prática educativa. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se podem melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2021, p.40)

Nesse caminho, é fundamental a aproximação do discurso teórico com a prática enquanto objeto de análise. Quanto mais o docente assume, percebe e compreende as razões de ser professor, mais se torna capaz de mudar e promover-se. Freire denomina esta mudança ou promoção do educador, como a passagem de um estado de curiosidade ingênua para um estado de curiosidade epistemológica. Sendo a crítica – a capacidade e uso da criticidade – a força capaz de transformar a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, desta forma, a teoria – necessária para que ocorra a reflexão crítica – deve ser palpável de tal modo a fundir-se com a prática.

É a partir desse movimento que as experiências são ressignificadas, experiências que quando compartilhadas, proporcionam a socialização dos saberes. Para que teoria e prática possam interagir de modo eficaz, é necessário que no percurso profissional dos docentes, existam momentos de reflexão e de estudo que levem ao aprofundamento e à renovação das práticas pedagógicas.

Nesse processo de socialização, está a possibilidade de assunção dos seres humanos envolvidos na relação educativa, pois a prática crítica dos educadores deve propiciar condições para que o sujeito se reconheça como “ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar”. (FREIRE, 2021, p.42) Assim, o sujeito é capaz de assumir seu eu, reconhecer o tu, e negar a exclusão dos outros.

Esse comprometimento com a sociedade e com os outros está diretamente relacionado com a capacidade de ação e reflexão, pois refletir sobre si e sobre estar no mundo estão associadas às ações de transformação social. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 2014, p.52) Pressupostos estes que constituem-se como condições para que o sujeito exercite sua capacidade de comprometimento.

Na obra de Paulo Freire, os movimentos de ação e reflexão (unidade dialética da práxis – o fazer e o saber reflexivo da ação) estão entrelaçados, quando assumem o pressuposto de que

a educação compreende a autotransformação dos seres humanos, promovendo a interferência dos sujeitos com o meio em que estão inseridos. Cabe ao professor no seu processo de reflexão construir estratégias para garantir e incentivar trocas entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ao cumprir seu papel, o professor prático-reflexivo, incentiva e possibilita a transformação, não somente de si e do seu fazer, como também do seu contexto, pois, “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. (FREIRE, 2021, p.96)

Ao refletir sobre o seu agir, o profissional reflexivo confronta todos os desafios que impregnam suas práxis num constante compromisso com a mudança (pessoal e profissional), envolvendo “dimensões que ultrapassam os conhecimentos técnicos e disciplinares, ampliando e alargando caminhos, proporcionando experiências nunca antes pensadas, por meio da superação de fronteiras e limites, tanto da ação quanto do pensamento”. (SCHMITT, 2011, p. 10)

A formação, entendida enquanto estratégia de leitura e compreensão do mundo, é um trabalho de ação-reflexão-ação permanente, por meio do qual o professor interpreta suas práticas e avalia suas ações. Essa tarefa envolve a explicação e análise do cotidiano.

É impossível aprender sem ficar confuso. (Donald Schön)

O papel desempenhado pelo professor assume fronteiras complexas, exigindo do profissional cada vez maior compromisso ético, para a construção de uma identidade profissional combinada com práticas conscientes e reflexivas. A práxis, é o tratamento pedagógico dado ao conhecimento historicamente elaborado. No decorrer da sua trajetória profissional, o professor comprometido passa pelo importante processo de reflexão sobre a sua própria prática. É essa tomada de consciência que concretiza a existência do professor reflexivo. Um dos autores que teve maior difusão do conceito de reflexão foi Donald Schön, com os pressupostos apoiados na herança do pensamento de John Dewey¹⁵ sobre a reflexão aplicada aos processos educacionais.

Ao se deparar com a realidade da vivência escolar e com os dilemas vividos na formação, constitui-se o início de uma aprendizagem docente que constitui um saber elaborado por meio do fazer. Segundo Schön, os professores criam um conhecimento específico ligado à ação, estabelecendo assim, a categoria professor-reflexivo. A prática reflexiva no ensino é um processo que acontece antes, durante e depois da ação, sendo chamado por Schön de “reflexão-

¹⁵ **John Dewey** (1859-1952) foi um filósofo, psicólogo e educador norte-americano que defendeu a ideia de unir a teoria e a prática de ensino. Sua contribuição está no sentido de valorizar a capacidade de pensamento, e o enfoque que dava à pedagogia era voltado à experiência prática.

na-ação” a prática de pensar o que se faz enquanto se faz. A reflexão-na-ação se dá quando o professor consegue refletir ao mesmo tempo em que está vivenciando a situação.

Schön propõe uma nova epistemologia da prática (termo utilizado para referir-se ao estudo das teorias do conhecimento, por meio de atividades práticas), que se embasa nos conceitos de conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. O conhecer-na-ação está intimamente relacionado ao saber-fazer, é espontâneo, intuitivo, experimental e está na ação. “Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita”. (SCHÖN, 2008, p.31) Apesar disso, é possível por meio da observação e da reflexão sobre a ação, fazer uma descrição, que é sempre uma construção, do saber que está implícito na ação. “Conhecer sugere a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento-na-ação”. (SCHÖN, 2008, p.32)

O ato espontâneo de conhecer-na-ação geralmente permite com que se dê conta das tarefas que precisam ser executadas diariamente, porém nem sempre é assim e a rotina pode produzir resultados inesperados, como um elemento surpresa. Schön (2008, p.32) sugere que quando o inesperado acontece, em uma tentativa de manter os padrões já estabelecidos, “podemos responder a ação colocando-a de lado” ou “podemos responder através da reflexão”. Ao responder ao inesperado através da reflexão, são possíveis duas formas de condução. A primeira é refletir sobre a ação retrospectivamente, após o ocorrido, de modo a reconhecer fatos que podem ter contribuído para os resultados inesperados, ou, como segunda alternativa, refletir no meio da ação, fazer uma pausa no meio da ação e parar para pensar. Em ambos os casos, a reflexão não é conectada com a ação presente.

Como alternativa, surge a reflexão-na-ação. A reflexão no meio da ação, sem interrompê-la, “em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda estamos fazendo”. (SCHÖN, 2008, p. 32) O pensamento nos conduz a dar nova forma ao que estamos fazendo e no momento em que estamos fazendo, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento. É um processo de diálogo com a situação problemática que exige uma intervenção concreta.

A reflexão-na-ação tem função crítica. O processo reflexivo e crítico sobre as situações difíceis ou sobre os pensamentos que desencadearam tal situação, pode “reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas”. (SCHÖN, 2008, p.33) A reflexão também gera experimentos imediatos, que podem funcionar,

proporcionando os resultados pretendidos, ou podem produzir surpresas que exigem maior reflexão e experimentação.

Pode-se relacionar a reflexão-na-ação com as reflexões que o docente realiza no desenvolvimento de sua prática (por exemplo: quando o professor, durante a aula, percebe que um aluno não está entendendo o conteúdo, precisa procurar outras maneiras de se fazer entender). Desta forma, “o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação”. (SCHÖN, 2008, p.34)

A reflexão sobre a reflexão-na-ação se instala no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, consolidando o entendimento de determinadas situações e possibilitando a adoção de novas estratégias, influenciando indiretamente as ações futuras. O que permite ao professor refletir sobre suas reflexões e ações anteriores e projetar um futuro com novas práticas. A reflexão sobre a reflexão-na-ação é aquela que ajuda o profissional a desenvolver-se e construir sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar em retrospectiva para a ação, refletindo sobre o momento da reflexão-na-ação, ou seja, o que aconteceu (o fato em si), o que foi observado, qual o significado atribuído e que outros significados se podem atribuir ao que aconteceu.

A reflexão surge associada ao modo como se lida com os problemas da prática, às incertezas, estando aberta a novas hipóteses, dando forma aos problemas e descobrindo novos caminhos, para através da reflexão, chegar às soluções. Schön também nos mostra que, para evitar que a prática se torne isolada, devemos cultivar atividades que conectem o conhecimento e a reflexão-na-ação dos professores juntamente com a teoria e a prática, propondo-se assim à pesquisa.

Cada situação profissional vivida é única e exige reflexão. O professor deve manter obrigatoriamente um vínculo reflexivo com seu trabalho, possuindo a capacidade de refletir-na-ação e sobre a ação, o que lhe permite entrar em um processo de aprendizagem contínuo – característica determinante da prática profissional. Assim, uma das características mais marcantes e importantes da aprendizagem profissional é a reflexão unida à ação.

O pensar reflexivo está ligado a uma condição de dúvida, hesitação, ambiguidade, ato de pesquisa e requer indagação. O professor reflexivo está envolvido num processo investigativo, e precisa lidar com a confusão e com a incerteza que surgem da ação, estando aberto a novas hipóteses que se associam ao modo como se lida com problemas da prática docente.

“Precisamos reconhecer que a reflexão por si mesma significa muito pouco”.
(ZEICHNER, 2008, p.11)

Para Zeichner, o ensino reflexivo requer uma permanente autoanálise por parte do professor, que implica abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. Ao longo do tempo, a formação de professores passou por transformações: de uma visão de treinamento, para uma mais ampla, onde os profissionais desenvolvem a capacidade de tomar decisões baseadas em objetivos educacionais.

A reflexão dos professores sobre sua prática pode ser percebida como uma reação ao fato de serem vistos somente como técnicos, que somente cumprem e reproduzem o que os outros lhe dizem para fazer, geralmente de fora da sala de aula, ou seja, uma rejeição às determinações verticais em que os professores são meros participantes passivos. A ideia de professor enquanto prático reflexivo “reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência”. (ZEICHNER, 1993, p.17)

O processo reflexivo sobre o ensino não é papel exclusivo das universidades, e sim, se prolonga durante toda a carreira do professor, que também se responsabiliza pelo seu desenvolvimento profissional,

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (ZEICHNER, 1993, p.17)

O processo de reflexão sobre a prática deve ser principalmente um exercício de rotina, um estranhamento da realidade, pois a maneira como cada professor percebe a realidade serve de barreira, de impedimento em reconhecer e experimentar pontos de vista alternativos. Na ausência de reflexão aparece a aceitação da realidade cotidiana nas escolas, sem concentração de esforços para encontrar meios mais eficazes de solução dos problemas. Ao aceitar automaticamente o ponto de vista dos outros em determinadas situações, os professores tornam-se meros agentes de terceiros e esquecem-se de que a sua realidade é somente uma em um vasto universo de possibilidades.

A ação reflexiva vai muito além da busca de “soluções lógicas e racionais” para a solução de problemas, implica também “intuição, emoção e paixão”. (ZEICHNER, 1993, p.18) Como a ação reflexiva não é um conjunto de técnicas a ser repassado aos professores em um pacote de presente, são necessárias três atitudes: abertura de espírito, responsabilidade e

sinceridade. A abertura de espírito refere-se ao desejo ativo de ouvir várias opiniões, verificando possíveis alternativas e admitindo a possibilidade de erro, mesmo nas situações de certeza. A segunda atitude refere-se à responsabilidade e implica a verificação cuidadosa das consequências de suas ações. A sinceridade como terceira atitude, necessária à reflexão, implica responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem com atitude e discernimento para intervir e refletir nos momentos e situações apropriadas, para que não haja o risco de assumir uma atitude contemplativa inapropriada e impossível ao ambiente escolar.

O pensar reflexivo envolve, concomitantemente, dúvida, hesitação e perplexidade originadas pelo ato de pensar, e também, em uma segunda instância, como ato de pesquisa na busca pela resolução das dúvidas. Zeichner (2008, p.11) alerta que a “reflexão por si mesma significa muito pouco”, uma vez que todos os professores, de alguma forma, são reflexivos. E complementa que “os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada”.

Os professores exercem um papel relevante na estruturação e produção do conhecimento pedagógico e estas ações refletem na escola, no aluno e na comunidade em geral. Para tanto, é necessário considerar “as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula” (ZEICHNER, 2008, p.8), e, considerar o contexto do trabalho docente, que reiteradamente é desconsiderado.

A reflexão que os professores fazem sobre si mesmos e seu trabalho, amparados pela prática social de comunidades de professores que se apoiam mutuamente, que sustentam o crescimento um do outro, precisa ser continuamente enfatizado e valorizado, pois “ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças”. (ZEICHNER, 2008, p.9) Sem essas comunidades de apoio e prática no aprendizado docente, potencializa-se o risco da reflexão estritamente individual dos professores,

Uma consequência ao foco sobre a reflexão individual dos professores e a falta de atenção, de muitos, ao contexto social do ensino no desenvolvimento docente foi os professores passarem a considerar seus problemas como exclusivamente seus, não os relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar. Desse modo, presenciamos o uso disseminado de termos como esgotamento docente, o qual desviava a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas e das estruturas do trabalho docente para uma preocupação com seus fracassos individuais. (ZEICHNER, 2008, p.9)

A prática docente reflexiva não é uma tarefa fácil, pois exige domínio de conhecimentos teóricos e metodológicos, para conduzir, organizar o contexto da sala de aula e orientar pedagogicamente a aprendizagem, perceber os conflitos existentes e buscar estratégias que

favoreçam relações de diálogo, de conhecimento, de afeto, de interação e de cooperação entre docentes e discentes, e entre os alunos entre si. Para além de um papel puramente técnico, o professor tem papel ativo na educação. Isso mostra que a profissão docente é uma tarefa complexa, para pesquisadores e intelectuais, onde cada professor também é pesquisador e intelectual.

“A reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um autoengano”. (CONTRERAS, 2012, p.181)

A discussão em torno dos professores percebidos como profissionais reflexivos, que investem na valorização e no aprofundamento de seus saberes, capazes de produzir conhecimento e participar de decisões e da gestão da escola, traz uma nova perspectiva para a autonomia do professor e para a escola democrática. Contreras define a autonomia como a consciência sobre a docência, sobre o fazer e ser professor, esclarecendo que a construção de saberes pertinentes à docência não permite a separação entre elaboração e aplicação, teoria e prática, mas obriga a reunião dos conceitos. O professor reflexivo integra a prática com os referenciais teóricos, levando à construção de saberes, por intermédio de uma relação circular em que a teoria embasa a prática, e a prática questiona a teoria.

De acordo com as proposições de Contreras, o professor tem papel crítico-reflexivo, e pode ser considerado como um intelectual em contínuo e permanente processo de formação, em que a reflexão está impregnada na ação que constantemente se transforma, e que a criticidade da reflexão promove a criação de novas ideias, introspecção do profissional em si e no contexto educativo. É o perfil profissional que incentiva o professor para a pesquisa, para o questionamento, que busca por soluções e amplitude de argumentos. É ser um profissional professor em constante transformação, construindo e reconstruindo conhecimentos.

Sua análise está pautada a partir de três categorias, ou três perfis distintos de racionalidade que definem o professor: o especialista técnico, o professor reflexivo, o intelectual crítico.

O professor técnico ou a racionalidade técnica característica dos anos 70 resulta em um controle burocrático do trabalho docente à proletarização do ofício. Consiste na resolução instrumental dos problemas por meio de conhecimento prévio, teórico e técnico. “É instrumental, porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados”. (CONTRERAS, 2012, p.101)

Supõe a aplicação inteligente de conhecimento científico e técnico para a resolução dos problemas enfrentados na prática profissional para conseguir os resultados desejados, “isto é,

entender o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos predeterminados” (CONTRERAS, 2012, p.107), revelando um profissional com incapacidade para resolver imprevistos que não estejam interpretados de acordo com os processos de decisão e atuação previamente previstos. Na medida em que a ação dos professores fica restrita à aplicação eficiente de métodos de ensino, ou seja, um conjunto de regras e habilidades a serem seguidos, sua autonomia também tem a capacidade minimizada, pois não faz parte do seu exercício profissional o questionamento das suas pretensões de ensino.

A rigidez com que se entende a técnica é que provoca a incapacidade de um processo de atuação que não se proponha com a “aplicação de regras definidas para alcançar os resultados já previstos. Por isso, deixa fora de toda consideração aqueles aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito”. (CONTRERAS, 2012, p. 117). Ou seja, uma incapacidade para atuar em situações que requerem habilidades relacionadas com a capacidade de deliberação, reflexão e consciência.

A autonomia começa, portanto, na superação deste fazer instrumental, pois os professores não desempenham somente a arte de ensinar, mas uma incansável tentativa de expressar valores que pretendem alcançar e desenvolver na sua profissão. A verdadeira profissionalização da docência, conforme enfatizado por Valério (2017, p.3), tem como base “o domínio técnico (habilidades ou repertório de saberes teóricos)”, tanto quanto também depende da “compreensão da prática educativa como compromisso social, um fenômeno humano em que há relações afetivas, sociais, emocionais e culturais, a ponto de ser impossível separar concepção e execução da prática de ensino”. (VALÉRIO, 2017, p.3)

Conforme a prática fica repetitiva, diante de diversas situações, o conhecimento se mostra insuficiente, e o profissional precisa refletir. O professor deixa de ser consumidor para ser também produtor de saberes próprios da docência, e assim, a docência deixa de ser executora para ser reflexiva e criativa.

A ação reflexiva transforma o professor em um pesquisador da prática, que não depende de técnicas preestabelecidas, mas que constrói uma nova maneira de observar as situações-problema, decidindo quais soluções escolher. O profissional reflexivo percebe que faz parte da situação e busca desenvolver soluções para superar seus limites frente a situações instáveis. Por meio da reflexão, percebe-se que o conhecimento não precede a ação, mas se transforma no processo. O professor reflexivo reflete na prática e sobre a prática, construindo saberes capazes de alteração nas suas ações.

Contreras (2012, p.171) chama a atenção para a tendência que muitos professores apresentam de “limitar seu universo de ação e de reflexão à sala de aula”, onde a análise e

interpretação das situações vivenciadas no ensino são feitas a partir “dos elementos de compreensão que seu contexto mais próximo lhes proporciona”. Com essas condições, a reflexão docente fica impedida de ir além de seus próprios limites, ficando condicionada a “fatores estruturais” e “sua mentalidade como dependente do contexto da própria cultura e socialização profissionais”. (CONTRERAS, 2012, p.172)

É necessário ampliar os limites da reflexão e desenvolver análise crítica sobre as situações em que os professores se encontram, transcendendo os limites do seu trabalho, problematizando as visões sobre a prática de ensino e sobre as circunstâncias em que acontecem.

Ao aumentar o compromisso com o valor que a educação tem para seus alunos, os professores começarão a perguntar-se sobre o sentido do que fazem e a construir seu próprio conhecimento crítico, emancipando-se de tutelas externas e mostrando sua capacidade de usar sua inteligência para a compreensão e a transformação social. (CONTRERAS, 2012, p.173)

Assim, é essencial a intelectualização do trabalho dos professores por meio da ampliação de conhecimento sobre o ensino. Conhecimento capaz de reconhecer e questionar a ordem social posta, especialmente das práticas constituídas no âmbito da escola.

A terceira categoria proposta por Contreras percebe o professor como intelectual crítico. Refere-se à reflexão dos docentes sobre suas práticas, e supõe uma forma de crítica, análise e questionamento sobre as estruturas institucionais. Com a base crítica sobre a estrutura institucional e para os limitadores da prática, o alcance da reflexão é ampliado, incluindo os efeitos que as organizações exercem sobre a análise e pensamento da própria prática do professor e do sentido social e político a que obedecem.

“Não se trata só de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente”. (CONTRERAS, 2012, p.175) Relacionada às experiências da vida diária, a reflexão sobre o ensino se expande para o fenômeno educativo, no qual o docente compreende as circunstâncias em que ocorre o ensino, desenvolve o senso crítico dos estudantes e transforma as práticas sociais da comunidade escolar. Conforme o professor começa a negociar com seu contexto, com seus pares, “delibera conscientemente sobre seus juízos, reflete retrospectivamente sua prática, distancia-se criticamente da estrutura burocrática da profissão e expande sua visão sobre o ensino para questões além da sala de aula” (VALÉRIO, 2017, p.6) Assim, sua prática além de reflexiva, torna-se intelectual crítica ao explicitar seu ponto de vista ideológico e político.

Refletir intelectual e criticamente significa colocar-se na história da situação, no contexto da ação. Significa explorar as condições sociais e históricas, da própria relação como ator das práticas institucionalizadas da educação, e da relação existente entre pensamento e ação educativa.

No percurso de discussão e reflexão sobre a sua própria prática, o docente tem aberta a possibilidade de construção crítica de um novo trabalho intelectual a serviço da transformação social.

Quando um professor se depara com incertezas, recorre à investigação. Quando o professor reflete sobre sua prática, apresenta seus sentidos e significados e está diante de um processo de compreensão de si próprio. A reflexão, por si só, não é suficiente para empreender mudanças, ela precisa ter força suficiente para provocar a ação.

O professor reflexivo diante de uma situação problema, realiza um movimento de reflexão, volta ao estudo de uma teoria em busca de uma solução, posteriormente retornando para a prática – já alterada à luz daquela teoria. A teoria e a prática andam lado a lado no trabalho pedagógico do professor, não havendo um fim neste processo. A teoria é válida, quando combinada com a prática e integrada aos movimentos de ação e reflexão. A prática, por si só, também não pode ser considerada como verdade absoluta, precisa da teoria para refletir. Um movimento cíclico em que teoria e prática estão sempre interligadas.

Ao constituir-se sujeito reflexivo, o professor ultrapassa as questões pedagógicas, fazendo pensar também sobre as políticas públicas em suas finalidades e intencionalidades. Por isso mesmo, o professor que reflete está envolvido num processo de investigação, tentando compreender a si próprio como professor, e procurando melhorar a sua prática por meio das experiências proporcionadas às crianças.

4.2 O desenvolvimento profissional docente mediante a prática da documentação pedagógica

A docência é um desafio enfrentado por professores, escolas e sistemas. No princípio, a docência era caracterizada como um trabalho tecnicamente simples, em que as principais tarefas do professor eram: manter a ordem, resolver conflitos e transmitir conteúdo. Ao longo do tempo, esse conceito foi sendo modificado e ainda, em muitos aspectos, não foi superado, mesmo que a forma como os docentes aprendiam seu ofício e realizavam seu trabalho foi sendo repensada. A produção de conhecimento e pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem foi aumentando progressivamente no mundo acadêmico, causando tensionamentos com o

conhecimento prático dos docentes. A tarefa do professor foi sofrendo alterações e novas interpretações, que ressignificaram e transformaram a relação entre formação e trabalho docente. Trabalho que sofre alterações, sempre que é problematizado, refletido e compartilhado.

Nos últimos tempos, presenciamos inúmeras transformações que ocorreram na sociedade, sejam elas de cunho social, econômico ou político. Devido ao desenvolvimento acelerado, diversidade cultural, inovação científica e complexidade tecnológica, o mundo está cada vez mais moderno e industrializado, enquanto a escola continua perseguindo os mesmos objetivos e apresenta estruturas inflexíveis. Como consequência, surge a necessidade de reflexão sobre a escola e seus processos, em como ela se apresenta hoje e quais as mudanças necessárias que ela deverá passar para preparar as gerações futuras. Para além de um espaço de aplicação de conceitos, a escola deve ser percebida enquanto espaço de ressignificação, conceituação e construção de conhecimentos. Sob esta ótica, faz-se fundamental repensar a profissão docente, trazendo à tona a discussão sobre a formação inicial e continuada de professores. Formação enquanto subsídio para esta constante reflexão sobre a tarefa de educar, sobre o cotidiano da escola, sobre a própria prática.

A aprendizagem das crianças se sustenta no protagonismo do professor e de suas práticas em sala de aula, portanto, é importante contar com profissionais preparados para enfrentar as mudanças e transformações que a escola e seu trabalho têm sofrido nos últimos anos, exigindo o desenvolvimento de novas capacidades através de formação e desenvolvimento que possa abranger as diferentes etapas da vida laboral e com a finalidade de melhora da prática da docência e do seu impacto no aprendizado dos estudantes.

O conhecimento do professor legitima a sua profissão com a justificativa de transformar os seus saberes em aprendizagens significativas para as crianças. Para que a renovação desse compromisso aconteça efetivamente, “sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores – da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões – se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal”. (MARCELO, 2009, p.2). Esse é um compromisso que precisa ser assumido com esforço redobrado, devido à velocidade em que as mudanças acontecem.

Para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender. (MARCELO, 2009, p.2)

Com esta perspectiva, aparece a necessidade de reflexão sobre a própria prática docente, pois a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e de desenvolvimento profissional. Assim, o professor passa a ser visto como sujeito que constrói seus conhecimentos e saberes profissionais, a partir da experiência e compreensão oportunizados por meio da interlocução entre teoria e prática. Os conhecimentos que embasam a prática docente, além de teoria a ser aprendida, devem ser percebidos como ação/movimentação/prática do professor.

O conceito de desenvolvimento profissional docente surge para realizar uma diferenciação do processo tradicional e não contínuo de formação docente, que se dá por meio da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, geralmente descontextualizadas da prática educativa do professor, que prevê a formação de fora para dentro. Cabe ao professor assimilar conhecimentos e informações sobre aspectos em que há defasagem, no intuito de formar. O formador exerce uma ação, geralmente teórica compartimentada por assuntos e com curto espaço de tempo, e supõe que o aluno adquira uma forma esperada para atuação no campo profissional. Essa tipologia de curso, treinamento, capacitação, reciclagem, formação, ou qualquer outra denominação que possa se dar, em sua maioria, não envolve os profissionais em processos de reflexão sobre a sua prática.

Ser professor é constituir-se como sujeito político e social, que carrega em si experiências culturais, sociais, intelectuais, cognitivas, emocionais. Vale lembrar que, assim como a criança, o professor também é um ser humano possuidor de necessidades e potencialidades a serem reveladas, valorizadas e desenvolvidas, em um contínuo processo de evolução profissional. É a esse processo reflexivo e evolutivo que se denomina desenvolvimento profissional docente.

O desenvolvimento profissional carrega em si a necessidade de reflexão sobre a profissão docente e apresenta uma conotação de evolução e continuidade, estando “associado ao processo de constituição do sujeito, [...]. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa”. (FIORENTINI, CRECCI, 2013, p.3) Configura-se como uma oportunidade de interpretação e reconstituição de saberes por meio do exercício reflexivo, possibilitando ao professor a tomada de consciência sobre sua identidade profissional. É a evolução do saber a partir de “uma interrogação pensante da própria experiência”. (FOCHI, 2018, p.7)

O desenvolvimento profissional docente se caracteriza como um processo contínuo de aperfeiçoamento docente, sob a ótica do envolvimento do professor para a reflexão sobre a sua própria prática, é a construção do eu profissional em evolução constante ao longo da carreira.

É um processo de revisão, renovação e desenvolvimento do seu compromisso pessoal, enquanto agente de mudança, com propósitos éticos e morais, e, de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, competências e inteligência emocional, ambos essenciais ao pensamento profissional.

Sistematizado por Marcelo (2009, p.4-5), o desenvolvimento profissional docente apresenta algumas características fundamentais: a) baseia-se no construtivismo, excluindo os modelos transmissivos; 2) acontece a longo prazo, pois reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo; c) as experiências mais eficazes são aquelas que se baseiam na escola e no cotidiano vivenciado; d) é um processo de reconstrução da cultura escolar; e) consiste no auxílio a construção de novas práticas, pois o professor é visto como um prático reflexivo; f) o processo é colaborativo; g) acontece de diferentes formas em diferentes contextos.

Conforme há compreensão do contexto em que está inserido, se estabelecem estratégias de criação de espaços em que o professor possa pensar, falar e refletir sobre o seu fazer diário, e se estabelece a possibilidade de olhar para si mesmo, enquanto profissional. Os contextos de colaboração que, ao proporcionar para o professor a oportunidade de interagir com os colegas, sentir-se apoiado e refletir sobre a sua própria prática – a atuação em grupo permite diferentes olhares e maior profundidade aos processos reflexivos – o desenvolvimento profissional docente considera elementos coletivos, ao mesmo tempo em que responsabiliza cada docente, ao reconhecer que o investimento na própria profissão como algo único e de inteira e total responsabilidade pessoal. Costa e Pavanello (2013, p. 10) afirmam que são os professores que “devem assumir a participação no processo. Isso depende, em grande parte, de sua insatisfação com os saberes e práticas de ensino atuais que possui, do quanto isto o incomoda e do seu interesse e dedicação para desenvolvê-los e aprimorá-los”.

Um processo individual ou coletivo, mas que deve se concretizar no local do trabalho docente, ou seja, a escola, podendo ser enquadrado como uma procura por identidade profissional.

Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (MARCELO, 2009, p.1)

A escola assume o papel indispensável para o desenvolvimento profissional docente, pois é o espaço de reflexão sobre as práticas.

O caminho percorrido na constituição do ser professor passa pela constante atualização e reflexão sobre uma prática que valoriza o processo de aprendizagem e não somente o produto

final, assim, o desenvolvimento profissional apresenta a ideia de continuidade e evolução permanente. É um contínuo aperfeiçoamento em processos que envolvem reflexão em torno do que é vivido, de reflexão sobre a prática, portanto, a adesão deve ser voluntária e não pode ser imposta, pois é de responsabilidade do próprio professor o investimento na profissão e na sua qualificação. Enfatizado por Lima (2014, p.61), “o desenvolvimento profissional docente pressupõe um processo de aprendizagem permanente, de continuada formação e de envolvimento pessoal, profissional e institucional com o ser professor, ao longo de toda a carreira”.

Sendo assim, a reflexão é um movimento interno e condição intrínseca de crescimento individual. É um processo em que o professor analisa sua prática e a si mesmo, compila dados, descreve situações, elabora teorias, implementa e avalia projetos e partilha suas ideias com colegas e alunos. Tais situações abrem perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, o professor reflexivo como pesquisador da sua prática.

A reflexão sobre a sua própria prática é um meio potencializador do desenvolvimento profissional. “Ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.14)

Nesse sentido, **o desenvolvimento profissional pode ser promovido por meio da prática da documentação pedagógica**, enquanto processo sistemático que permite o professor organizar seu trabalho mediante a observação, os registros e a reflexão. Processo este que promoverá profundos reflexos nas suas concepções e no seu fazer docente, relatado por Dahlberg, Moss e Pence (2019, p.191) como “um instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática”.

O processo de documentação é uma oportunidade de tomada de consciência sobre a ação docente, pois possibilita a reflexão sobre ações do cotidiano, sobre a vida da escola, permitindo que o professor confronte suas escolhas “para retirá-las da sombra e trazê-las à luz”. (FOCHI, 2018, p. 4) Assim, a documentação pedagógica “evidencia novas questões para os docentes, que poderão, se tomadas como dúvidas, a serem investigadas, impulsionar a produção de novos saberes e produções pedagógicas, redimensionando a relação entre teoria e prática no cotidiano escolar”. (GONTIJO, 2011, p.6)

Essa relação entre teoria e prática numa perspectiva relacional é vista por Malaguzzi (2016a, p. 91) como fonte de reflexão e possibilidade de mudança pedagógica,

uma teoria é legítima se lida com problemas que emergem da prática da educação e que podem ser solucionados pelos educadores. A tarefa da teoria é ajudar para que os

professores entendam melhor a natureza de seus problemas. Dessa forma, a prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria. (MALAGUZZI, 2016a, p.91)

À medida que o docente documenta e reflete sobre suas observações, revê também suas próprias concepções e práticas. A ação reflexiva demanda aceitação do professor ao permitir-se examinar constantemente, “a ponderação cuidadosa e responsável das tomadas de decisão, assumindo assim, a condição de aprendente, planejando a ação de acordo com as intencionalidades que define e lhe permitem saber qual é o seu papel enquanto actor e autor”. (MESQUITA-PIRES, 2010, p.8)

O desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir. Portanto, é possível afirmar que a documentação pedagógica além de contribuir para a aprendizagem das crianças, é importante fator para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico do professor. “A documentação como descrição, análise e interpretação do pensar-fazer-sentir-aprender de uma criança requer a documentação do pensar-fazer do adulto”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, PASCAL, 2019, p.53) Assim, a documentação pedagógica é considerada também, uma oportunidade de estudo, de pesquisa, de investigação pessoal e coletiva de/para/com professores no cotidiano das escolas e também das instituições de formação inicial e continuada.

A documentação se caracteriza como oportunidade formativa para o grupo de professores, quando possibilita a troca de experiências, confrontos, questionamentos, socializações de ideias, estranhamentos diante da não compreensão do que foi comunicado. É possibilidade formativa também para estudantes universitários em processo de formação e novos professores que passam a integrar a equipe escolar. E, instrumento potente de auto formação de professores ao favorecer o desenvolvimento profissional docente, pois consolida o trabalho pedagógico em constante evolução: a busca de compreensão e sentido do que, por quê e para que se faz, a fim de gerar, cada vez mais aprendizagens significativas para todos os envolvidos (crianças e adultos).

“É uma estratégia que articula o fazer e ao compreender, que possibilita uma nova ação, cada vez mais qualificada e intencional”. (PROENÇA, 2021, p.228) Por meio da documentação, é possibilitada a construção de uma maneira singular e autoral de pensar e de agir, de aprender a aprender com a própria prática e com as relações estabelecidas pelos sujeitos da ação, fortalecendo vínculos de pesquisa.

É fundamental destacar o fato de que a documentação pedagógica favorece o desenvolvimento profissional docente, quando lhes faculta observar, registrar e refletir acerca

de como suas intenções educativas vão ganhando forma e se constituindo em realidade nos espaços, traduzindo-se em aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Este é um fator importante a ser levado em consideração, o desenvolvimento profissional pode ser considerado como um processo de mudança, pois por meio da reflexão sobre a prática, pode ser projetada a mudança de atitudes, crenças e percepções dos professores. Muito além de somente uma mudança de comportamento e de práticas, tal oportunidade se reverte em melhoria de resultados que pode ser percebida mediante aprendizagens significativas e desenvolvimento máximo das potencialidades das crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 12 – Potencialidades.



Fonte: Arquivo pessoal.

Tal como o dente de leão soprado, com suas sementes espalhadas pelo vento, com todo o potencial de germinação em outros lugares, a visão de criança descrita neste trabalho também é assim, um ser com enorme potencialidade e que com os estímulos abundantes, voa e alcança novos horizontes. Crianças que SÃO humanos em pleno desenvolvimento de potencialidades, sem barreiras limitantes, estão envoltos em um universo de descobertas.

A escrita das palavras finais desta dissertação parece um tanto inconclusas, mas também visam ao posicionamento de várias afirmações. O presente estudo resulta de algumas inquietações pessoais e profissionais acerca das práticas existentes e sobre os processos pedagógicos presentes na Educação Infantil, focalizando maior atenção para a reflexão exercida pelo professor sobre as suas práticas.

Ao longo da minha trajetória profissional, de atuação na rede privada e pública de ensino, com a educação básica, os desafios vividos e percebidos em relação à formação, à interação e às práticas docentes foram inquietantes e motivadores da investigação realizada nesta dissertação.

Desde o ingresso no mestrado, no inverno de 2019, já havia o desejo de aprofundamento no estudo sobre documentação pedagógica baseada em Loris Malaguzzi e a experiência de Reggio Emilia, porém a delimitação do estudo com o enfoque no aprimoramento profissional do professor ocorreu posteriormente – a ideia inicial era possibilitar visibilidade para os processos educativos ocorridos na etapa creche (zero a três anos de idade), por meio da documentação focada na divulgação para as famílias.

Delimitado o objeto de estudo e a estratégia de pesquisa, estabeleceu-se o desejo de ir a campo e constituir uma trilha formativa com os professores, que foi interrompido por uma pandemia com proporções mundiais de infecção pelo novo coronavírus, Covid-19. Muitas atividades consideradas não essenciais foram suspensas, o comércio passou a realizar suas vendas através de aplicativos e das redes sociais, ficaram rotineiras as *lives* de venda e as *lives* musicais, as aulas e atividades escolares foram suspensas e passaram a acontecer de forma *online* ou com atividades a distância. Muitos ficaram em trabalho remoto ou teletrabalho (cujas funções eram permitidas), o uso de máscara passou a ser obrigatório, a limpeza de ambientes e higienização das mãos com álcool 70° passaram a fazer parte da rotina. Foi um período em que tudo precisou ser reinventado, a escola passou por mudanças e o trajeto desta pesquisa também, devido à impossibilidade de ir a campo e verificar *in loco* as possibilidades de desenvolvimento profissional docente por meio da documentação pedagógica.

Por meio da documentação pedagógica ancorada em Loris Malaguzzi, a reflexão é forte aliada para um planejamento com intencionalidade, que reverbera em aprendizagens significativas para as crianças, estabelecendo uma coerente relação entre teoria e prática, e como consequência de toda essa organização, proporcionam o desenvolvimento profissional docente, enquanto forma de qualificação profissional.

A delimitação do tema e a opção pela teoria de base, de Loris Malaguzzi, motivaram a pergunta: Quais as possibilidades da prática da documentação pedagógica ser utilizada como estratégia de reflexão e desenvolvimento profissional docente? Neste sentido, o objetivo geral do estudo foi investigar qual é a relação e o ponto de convergência entre documentação pedagógica e desenvolvimento profissional docente. A partir do objetivo geral proposto, os seguintes objetivos específicos foram definidos: a) conhecer a história, os princípios e as práticas da abordagem educacional que se constitui nas escolas em Reggio Emilia (Itália), reconhecida internacionalmente pela vivacidade e atualidade do que propõe para a educação da primeira etapa da vida, enquanto elemento da cultura pedagógica italiana; b) entender o conceito de documentação pedagógica, e compreender as possibilidades decorrentes desta documentação, enquanto cultura organizacional e pedagógica; c) analisar as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação na Educação Infantil, enquanto elemento constitutivo de uma identidade pedagógica; d) conceituar a prática da documentação pedagógica, estabelecendo sua contribuição na formação de professores, enquanto fonte e oportunidade de reflexão e desenvolvimento profissional docente.

Na pesquisa acadêmica, nos deparamos constantemente com a necessidade de conhecer e discutir sobre o caminho a percorrer. Com base no tema escolhido, na pergunta feita e nos

objetivos propostos, o trabalho seguiu a linha das pesquisas qualitativas, amparada pela revisão bibliográfica e documental. Tal como um mosaico, onde cada peça é importante e representa determinado espectro, e está aberto a novas ideias, perguntas e dados, a pesquisa qualitativa se caracteriza “como um esforço cuidadoso para a descoberta de novas informações ou relações e para a verificação e ampliação do conhecimento existente”. (GODOY, 1995, p.58) A revisão de bibliografia e de documentos é um modo eficaz e amplamente disseminado no meio acadêmico, para realizar pesquisa, em diversos campos.

Rosenthal (2014, p.19-20) refere que, em sentido estrito, a pesquisa qualitativa corresponde a uma lógica de descobrir, de gerar hipóteses e teorias sobre o objeto em questão, e que, seguindo uma lógica contrária, a apresentação de hipóteses ocorre logo no início da pesquisa. Justamente por essa abertura no começo da pesquisa, o que se busca determinar é “o que se pretende saber sobre o objeto da investigação e o tema-chave que se pretende investigar”. (ROSENTHAL, 2014, p.22)

Definida a metodologia da pesquisa, foi realizada uma investigação da literatura existente sobre o tema definido. Buscaram-se dissertações e teses, através do portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT), na internet e, também, foi realizada pesquisa no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que disponibiliza um Catálogo de Teses e Dissertações, utilizando-se o descritor “*documentação pedagógica*”. Dentre as opções disponibilizadas, oito estudos foram escolhidos, conforme apresentado no Quadro 1, por apresentarem proximidades e também distinções entre si.

O trabalho realizado permite apontar algumas possibilidades de respostas à pergunta feita nesta pesquisa. Diante da complexidade do tema e da dinamicidade do trabalho com a Educação Infantil, não existem respostas absolutas, mas caminhos de interpretação. O pensamento de Loris Malaguzzi explícito nas obras “As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância (2016a)” e “As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação (2016b)” traçam um estudo amplo e profundo da documentação pedagógica, expresso neste trabalho.

A abordagem italiana de Reggio Emilia para a Educação Infantil apresenta princípios e aspectos que respeitam e valorizam a infância, representando um marco na história recente da pedagogia exatamente porque mostra como uma comunidade se mobiliza para transformar seu entorno social, depois da devastação de uma guerra. Em seu percurso histórico, fica clara a participação e o envolvimento da comunidade na garantia de uma educação pública de qualidade para as crianças pequenas.

A criança participa como protagonista e se expressa por meio de múltiplas linguagens das experiências vividas nas creches e pré-escolas. O foco da abordagem está nas relações estabelecidas entre os principais autores do processo educativo: crianças, professores e família.

Na abordagem, destaca-se a documentação pedagógica com seus pilares fundantes: a observação, o registro e a reflexão. A observação se caracteriza pela disponibilidade do professor em ver e ouvir as crianças em seu processo de aquisição de conhecimentos, o registro pode ser realizado de diferentes formas e valendo-se de distintos instrumentos, a reflexão é a busca por entendimentos dos processos observados e registrados. A documentação pedagógica como decorrência de observação, registro e reflexão no dia a dia escolar constitui-se em um conjunto de grande valor informacional para o redimensionamento do ensino, pela apreensão da qualidade da aprendizagem.

Há múltiplas formas de documentar, tantas quantas forem as realidades e as necessidades, isto porque a documentação explicita a concepção de escola, de educação, de aprendizagem, de ensino, que considera a criança como partícipe e produtora de conhecimentos, e o professor, como autor de sua prática.

Aprendendo com Ostetto (2015, p.4), o ofício de documentar demanda de quem o faz uma postura de observação, registro e reflexão sobre “os modos de ser e fazer das crianças”, o que dizem ou não dizem, o que fazem ou não fazem, e também sobre o que faz ou não faz, o que diz ou não diz o professor, no exercício de sua prática, em interação com as crianças.

Na Educação Infantil, particularmente, a documentação pedagógica vem ampliando seu alcance. Todavia, o maior interesse volta-se para o acompanhamento das realizações infantis.

Observar, registrar e refletir acerca do trabalho realizado e do que ainda está por vir, vai muito além de ocorrências isoladas e episódicas, implica a existência de intencionalidade e embasamento teórico consistente. As professoras observam e registram e, a partir destes dados, conseguem repensar e recompor seu trabalho e as práticas propostas.

No Brasil, a luta para que as creches e pré-escolas fossem consideradas como espaços de educação aliada ao cuidado, ainda é recente. Somente com a LDBEN (1996), a Educação Infantil passou a ser vista como primeira etapa da educação básica. Apesar do avanço que essa conquista representou, ainda há muito a ser conquistado no atendimento à criança pequena.

A criança é um cidadão, e a escola de Educação Infantil deve favorecer a vivência da infância no presente. Durante os primeiros anos de vida, a criança desenvolve sua singularidade, constrói conhecimentos e significados sobre o mundo a sua volta, constituindo-se como sujeito, por meio das relações que estabelece com os outros e com o meio.

O contexto atual afirma que, cada vez mais, crianças frequentam creches e pré-escolas. Com a ampliação de turmas, um número maior de professores está em formação e inúmeras questões são levantadas sobre o processo pedagógico para esta faixa etária, sendo este um período em que as crianças estão em encantamento com as descobertas do mundo, e pleno desenvolvimento de potencialidades, o lugar dos espaços institucionais precisa continuar sendo discutido e tematizado. Com propostas contextualizadas e que levem em consideração os documentos reguladores do trabalho nas instituições, e planejamento permeado por intencionalidade pedagógica, a criança poderá viver a infância na sua integralidade e explorar com amplitude a singeleza do mundo infantil.

Romper com a invisibilidade da infância não é tarefa fácil, mas há um conjunto de esforços que converge para isso, a exemplo a documentação pedagógica. Existem diversas formas de a criança dar informações, pois múltiplas são suas linguagens. Cabe ao adulto aprender modos diferentes de escutá-la para ouvir e observar atentamente o que é dito e também o que não é dito, os barulhos e os silêncios, os gestos singelos e também os extravagantes.

O registro e a reflexão sobre a própria prática, realizado pelos professores que trabalham com crianças, aparecem em distintos momentos da história da educação brasileira, especialmente em estudos, investigações e publicações recentes. Estratégias que ganham destaque após a LDBEN (1996, artigo 31), quando dispõe que a avaliação ocorre mediante acompanhamento e registro dos processos de desenvolvimento das crianças. De forma complementar, o RCNEI (1998, v.1, p.58) dispõe que a observação e o registro são apresentados como instrumentos para dar suporte à prática docente. Ainda complementando, as DCNEI (2010, p.29) explicitam a importância de prestar informações com as famílias sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças por meio de documentação específica. Por sua vez, a BNCC (2017, p.38-39) reitera a importância da intencionalidade educativa para todos os processos pensados, construídos e vividos na Educação Infantil, bem como da importância da observação das crianças individualmente e em grupo, evidenciado pelos registros elaborados em diferentes momentos e de diferentes formas, onde é possível evidenciar a progressão ocorrida e observada. O documento ressalta que o caráter avaliativo da Educação Infantil não é classificatório ou seletivo, e muito menos comparativo entre as crianças. Neste conjunto de documentos, o registro tem objetivo semelhante à documentação na abordagem italiana: a reflexão sobre a prática docente, o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e a comunicação com as famílias.

A Educação Infantil brasileira, mesmo com tantas conquistas e avanços nas últimas décadas, ainda tem muitos desafios a superar para realizar um atendimento de qualidade para

as crianças: com financiamento e alinhamento com políticas sociais, com ambientes pensados e preparados para elas, com profissionais capacitados para compreendê-las como sujeitos e produtoras de conhecimento, capazes de incorporar ao cotidiano questões importantes das orientações curriculares e criar propostas adequadas ao contexto.

Cabe lembrar que não são poucas as publicações do Ministério da Educação relacionadas a temáticas que são caras à Educação Infantil. No portal institucional¹⁶, são disponibilizados diversos documentos e materiais que podem subsidiar amplas discussões acerca da concretização de diretrizes, fundamentos e concepções. Idealiza-se que estes assuntos possam transpor o ponto de vista teórico, servindo de subsídios para escolas reais, pois, por vezes, acabam perpetuados em termos discursivos apenas. Em relação às experiências empreendidas, no site oficial da BNCC¹⁷ constam diversos relatos de práticas relacionadas à implementação da Base, onde o professor, além de ter acesso a experiências, poderá analisar práticas, visualizar espaços e rotinas, ler relatos de outros professores. Porém, cabe um questionamento sobre o real alcance destes materiais, pois evidencia-se o fácil acesso – estando sob domínio público ao estarem disponíveis *online* – ao mesmo tempo alguns implicadores podem ser evidenciados, como o desejo, a abertura, o tempo e a disponibilidade para pesquisa e estudo.

Neste contexto, associo-me às palavras de Paulo Freire (2021, p.30), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, a atividade pedagógica exige por natureza, o processo constante de reflexão sobre a prática de busca, de construção de novas possibilidades.

Sob a ótica da reflexão, há questões fundamentais na constituição das professoras reflexivas, como apontado no capítulo 4. Ao levar em consideração a sociedade plural em que se vive, com conflitos, incertezas e complexidade, cabe aos professores o desenvolvimento de uma prática reflexiva no intuito de transformação dos processos pedagógicos. A discussão em torno das práticas reflexivas e do professor reflexivo, longe de estarem concluídas, permanecem em aberto. Afinal, muitas perguntas emergem no processo de estudo de tais questões, dentre as quais: qual a percepção que os professores têm sobre a reflexão, como reconhecem e realizam seu papel dentro da escola para uma Educação Infantil de qualidade, como realizam sua prática ancorada em teorias que respeitam a infância, dentre outras. As práticas reflexivas na medida

¹⁶ Portal do Ministério da Educação - <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>

¹⁷ BNCC - <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/educacao-infantil/>

em que envolvem equipes de professores engajados no trabalho coletivo, podem construir um modo de lidar com a incerteza de modo competente e ético.

Além dos conhecimentos necessários específicos para a docência com crianças, são igualmente importantes e fazem muita diferença – a visão de mundo, a formação inicial e continuada, o olhar do pesquisador reflexivo, as opções teóricas, metodológicas e políticas, a postura crítica frente às adversidades – pois o professor define ações e assume posicionamentos pedagógicos.

A vida de professor reflexivo exige um certo distanciamento, e a compreensão desta necessidade. É claro que se distanciar das situações concretas, imediatas e diretas com as crianças, é difícil. O caminho de olhar para a própria prática pode possibilitar a distância necessária para compreender os detalhes que envolvem a aprendizagem das crianças e o modo de organizar as propostas pedagógicas, por meio de um olhar exotópico, estabelecido com os outros por meio de análise, diálogo e estudo. Porém, faz-se necessário que o professor possa olhar para a própria prática, com uma metodologia que possa envolver momentos de reflexão com base na observação, nas escritas e na articulação com referenciais teóricos. Neste trabalho, referencia-se essa possibilidade por meio da documentação pedagógica.

A complexidade da prática pedagógica e do trabalho docente demanda constante reflexão, proposição de espaços de formação contínua, implicando a consideração do professor como produtor de saberes. Neste ínterim, a documentação pedagógica configura-se como instrumento propício ao desenvolvimento dos processos de formação e desenvolvimento profissional docente.

A existência de condições concretas e objetivas de trabalho para a execução do trabalho docente, aliadas à disposição de tempo para momentos de estudo e para compartilhamento dos processos desenvolvidos, são condições fundamentais no trabalho docente como atividade intencional e não espontânea. Aprofundar a compreensão do significado de infância, elucidar melhor as necessidades inerentes às diferentes faixas etárias, aclarar a relevância do ensino, enquanto oportunidade de reflexão sobre o próprio trabalho, entre outros aspectos, é essencial, quando há preocupação com o aperfeiçoamento docente, com a edificação da práxis pedagógica.

É, nesse cenário, que contextualizo a documentação pedagógica nesta pesquisa, enquanto elemento que proporciona o desenvolvimento profissional docente: entendida como teoria e prática, processo e produto, manifestando-se de diversas formas, linguagens e materiais, fonte de reflexão e de oportunidade de aperfeiçoamento profissional.

Conclui-se que a documentação se figura como potente atividade de promoção do desenvolvimento profissional docente, ao ofertar espaço e tempo para a formação continuada para os professores, para a autoformação e para a avaliação do trabalho educativo vivido e proposto para as crianças, quando: possibilita a análise individual e coletiva cuidadosa das informações (com outros professores e equipes), surgem diversas observações e possibilidades dos fatos e vivências, ocorrem negociações sobre os diversos pontos de vista, aspectos cognitivos, materiais, afetivos ou sociais são considerados inerentes à atividade e às relações com o outro, o relato do vivido por meio das experiências e situações propostas revelam o caminho percorrido aliado ao desejo de receber apoio para continuar a jornada.

Ao ser pensado como um espaço e tempo de qualificação profissional, a documentação pedagógica possibilita a superação da repetição mecânica de modelos e/ou a incorporação acrítica de teorias, pois exige a análise crítica do professor, enquanto observa as crianças na tentativa de compreender as razões que predispõem a determinadas respostas ou comportamentos, possibilitando novos olhares sobre os registros permeados de reflexão, “porque favorece um repensar sobre o realizado e o estabelecimento de compromissos e alternativas para superar o não alcançado”. (MENDONÇA, 2009, p.127)

Percebe-se que não há esgotamento da questão, mas o estudo realizado vislumbra possibilidades de desenvolvimento profissional docente amparado pela reflexão das práticas educacionais por meio da documentação pedagógica. Apesar dos esforços empenhados, existem limitações, especialmente pelo fato de este ser um processo que ocorre de “dentro pra fora” e, portanto, é fundamental que o professor deseje todo o processo, iniciado pela documentação em seus processos de observação, registro e reflexão que, com o embasamento teórico das práticas, possibilita o desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. **A complexidade da participação das crianças na educação infantil**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127-1143, set./dez. 2014.
- ALCÂNTARA, Cristiano. **Coordenação Pedagógica na Infância: a gestão dialogada com registros**. São Paulo: Phorte, 2020.
- ALTIMIR, David. **Escutar para Documentar**. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.) **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 77-83.
- BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro**. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e Por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BONÀS, Meritxell. **A arte do pintor de paisagens**. Algumas reflexões sobre documentação. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.) **Documentação Pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 77-83.
- BORGES, Ana Lúcia; ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. **Entre Sabores e Saberes: experiências e reflexões sobre gestão escolar e formação docente**. São Paulo: Phorte, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 26 mar. 2021.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 26 mar. 2021.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de setembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm Acesso em: 26 mar. 2021.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.3794/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL, **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2015. Estabelece prazo para a implantação da BNC-Formação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.306**, de 4 de julho de 2016. Altera a Lei nº 8.069/1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.845**, de 18 de junho de 2019. Dá nova redação ao inciso V do art. 53 da Lei nº 8.069/1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13845.htm Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. MEC / SASE: 2014b.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Paola; FILIPPINI, Tiziana; GIACOPINI, Elena; BONILAURI, Simona; MARGINI, Deanna. **A Equipe de Coordenação Pedagógica e o Desenvolvimento Profissional**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.) **As Cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016b, v. 2, p. 142-152.

CEEd. **Resolução nº 345**, de 12 de dezembro de 2018. Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho. Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://undimers.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEEd-345-2018-Referencial-Curricular-Ga%C3%BAcho.pdf> Acesso em: 26 mar. 2021.

CNE. **Parecer CNE/CEB nº 22**, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf Acesso em: 27 mar. 2021.

CNE. **Parecer CNE/CEB nº 20**, de 11 de novembro de 2009a. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 mar. 2021.

CNE. **Resolução CEB nº 01**, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf Acesso em: 27 mar. 2021.

CNE. **Resolução CNE/CEB nº 05**, de 17 de dezembro de 2009b. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 mar. 2021.

CNE. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 19 mar. 2021.

CNE. **Resolução CNE/CP nº02**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 29 mar. 2021.

CNE. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta e implantação da BNCC. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 mar. 2021.

CNE. **Resolução CNE/CP nº02**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 29 mar. 2021.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2.ed. 2012.

COSTA, José Roberto; PAVANELLO, Regina Maria. **O Desenvolvimento Profissional Docente**: um processo contínuo de aperfeiçoamento de professores. VI congresso Internacional de Ensino da Matemática, Canoas, 2013.

CUNHA, Gilmaria Ribeiro da. **Documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

DAHLBERG, Gunilla. **Documentação pedagógica**: uma prática para a negociação e democracia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.) **As Cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016b, v. 2, p. 229-234.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.

DAVOLI, Mara. **Documentar processos, recolher sinais**. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.) **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 27-42.

DIAS, Maria Júlia de Oliveira. **Percursos da formação do professor para uso da documentação pedagógica como registro histórico**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DOLCI, Mariano. **Afinando os olhos para captar momentos**. In: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.) **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 43-55.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.) **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a, v. 1.

EDWARDS, Carolyn. **Parceiro, promotor do crescimento e guia** – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.) **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016a, v. 1, p. 151-166.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.) **As Cem Linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016b, v. 2.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o Educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSÁLTER, Evandro; TREVISOL, Marcio Giusti. **Formação de Professores**: desafio permanente das políticas educacionais. In: FÁVERO, Altair Alberto; CONSÁLTER, Evandro; TREVISOL, Marcio Giusti (Orgs.). **Políticas de Formação de Professores**. Curitiba: CRV, 2019.

FERREIRA, Manuela. “- Ela é nossa prisioneira!” Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. **Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?** *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 2013.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Abordagem da Documentação Pedagógica na Formação em Contextos de Educação Infantil.** *Educación Infantil y Familia*, 2018.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A Documentação Pedagógica como Estratégia para a Construção do Conhecimento Praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 57ª ed. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 68ª ed. 2021.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.** São Paulo: Panda Books, 2020.

GANDINI, Lella. **Espaços educacionais e de envolvimento pessoal.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.) **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2016a, v. 1, p. 137-150.

GANDINI, Lella. **Histórias, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.) **As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016b, v. 2, p. 45-86.

GARCIA, Joe. **O Invisível na Educação Infantil.** In: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; PRANDI, Roberta. **A Reinvenção da Educação Infantil: uma experiência de Reggio Emilia.** Curitiba: Editora UTP, Coopselios, 2018, p. 15-34.

GARCIA, Joe. **Um Lugar Chamado Reggio Emilia.** Curitiba: Istruzione, 2021.

GARDNER, Howard. **Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.) **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Penso, 2016a, v. 1, p. 13-16.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades**. RAE-Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr, 1995.

GONTIJO, Flávia Lamounier. **Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil**. Revista Paidéia, 2011.

GUIMARÃES, Onileda de Souza Matta. **O processo de documentação pedagógica em uma experiência formativa com professoras na educação infantil: um encontro com o princípio ético**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.

HAWKINS, David. **A história de Malaguzzi, outras histórias**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.) **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016a, v. 1, p. 17-20.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOYUELOS, Alfredo. **A Estética no Pensamento e na Obra Pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

LIMA, Mary Gracy e Silva. **Desenvolvimento Profissional do Docente Iniciante Egresso do Curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia. **Formação em Educação Infantil: Aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s)**. Curitiba: CRV, 2019.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.) **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016a, v. 1, p. 57-98.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Revista de Ciências da Educação, 2009.

MARCHI, Rita de C. **A criança como ator social: críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos**. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617-637, mai./ago. 2017.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. **A Documentação Pedagógica na Abordagem de Reggio Emilia**. Revista Eletrônica Pesquiseduca. v. 3, n. 5, jan/jun. 2011.

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

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

MENDONÇA, Cristina Nogueira. **A Documentação Pedagógica como Processo de Investigação e Reflexão na Educação Infantil**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. EDUCERE, 2013.

MESQUITA-PIRES, Cristina. **A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente**. Eduser - Revista de Educação, 2010.

MORUZZI, Andrea Braga; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Instituições**. In: ABRAMOVICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O Plural da Infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas**. Revista Contexto & Educação, Ijuí: Unijuí, ano 23, n. 79, p. 47-63, jan./jun. 2008.

NIELSEN, Márcia Ribeiro Ferreira. **A poética da escuta: o olhar do coordenador pedagógico na documentação pedagógica como processo reflexivo na formação do professor**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **A prática do Registro na Educação Infantil: narrativa, memória, autoria**. Revista @mbienteeducação – Universidade Cidade de São Paulo, v. 9, nº 2, jul/dez, 2015, p. 202-213.

PAGANO, Andrea. **Progettazione e Documentazione na Creche e na Pré-Escola**. In: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; PRANDI, Roberta. **A Reinvenção da Educação Infantil: uma experiência de Reggio Emilia**. Curitiba: Editora UTP, Coopselios, 2018, p. 35-58.

PARK, Margareth Brandini. **Apresentação** (edição brasileira). In: ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol: por uma escola lenta e não violenta**. Americana, SP: Adonis, 2020.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios** dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p. 78-95, 2009.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. **Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Books, 2018.

PROENÇA, Maria Alice. **O Registro e a Documentação Pedagógica: entre o real e o ideal... o possível!** São Paulo: Panda Educação, 2021.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção**. In: FÁRIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2009.

RIBEIRO, Patrícia Celli da Silva; CORRÊA, Ivana de Oliveira; MARTINS, Rita de Cássia. **A Documentação Pedagógica como Reveladora das Potencialidades das Crianças**. Curitiba: Anais Eletrônicos do XIV Congresso Nacional de educação – EDUCERE, 2019.

RINALDI, Carlina. **O currículo emergente e o construtivismo social**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.) **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016a, v. 1, p. 107-116.

RINALDI, Carlina. **A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.) **As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016b, v. 2, p. 235-247.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre, Secretaria do Estado da Educação. 2018. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf> Acesso em: 26 mar. 2021.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa Social Interpretativa: uma introdução**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SCHMITT, Miguel Ângelo. **A Prática Reflexiva como Elemento Transformador do Cotidiano Educativo: reflexões preliminares**. Curitiba: X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VALÉRIO, Marcelo. **Autonomia de Professores** (resenha). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 327-332, out/dez, 2017.

VALVERDE, Sonia Larrubia; MELLO, Suely Amaral. **Documentar: um novo olhar**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, mai-ago. 2008.